

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN**  
**ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMACI METİN YAZMA**  
**BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**AHMET DEMİREL**

**BOLU, AĞUSTOS-2021**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN**  
**ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMACI METİN YAZMA**  
**BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**AHMET DEMİREL**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Prof. Dr. Halit KARATAY**

**BOLU, AĞUSTOS-2021**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Ahmet DEMİREL tarafından hazırlanan “4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMACI METİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (30.07.2021)

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

**Danışman**

[Redacted Name]  
[Redacted Address]

.....

**Üye**

[Redacted Name]  
[Redacted Address]

.....

**Üye**

[Redacted Name]  
[Redacted Address]

.....

**Üye**

....

.....

**Üye**

....

.....

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsünün Onayı**

[Redacted Signature]

**Lisansüstü Eğitim Enstitü Müdürü**

## ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 05/08/2021 tarihinde Turnitin isimli intihal tespit programından enstitü müdürlüğünde belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre bu tezin benzerlik oranı %13 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 21/01/2020 tarihli ve 2020/01 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur.

**AHMET DEMİREL**

## ÖZET

### 4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMACI METİN YAZMA BECERİLERİNE

#### ETKİSİ

#### DOKTORA TEZİ

#### AHMET DEMİREL

#### BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

#### LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

#### TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

#### TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

#### TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HALİT KARATAY

#### BOLU, AĞUSTOS-2021

#### V+304

Bu araştırmanın temel amacı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde söz konusu modelin yazılı anlatım öz yeterliklerine ve serbest yazma tutumlarına etkisini de ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülürken nitel boyutu nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Nicel boyutta amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örneklemeğe göre seçilen otuzu deney otuzu kontrol grubunda yer almak üzere toplam altmış Türkçe öğretmeni adayı katılımcı olarak yer alırken, nitel boyutta bu altmış katılımcı arasından amaçsal örneklemeğe göre seçilen otuz katılımcı yer almıştır. Nicel boyutta verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılırken, nitel boyutta verilerin analizi betimleyici fenomolojiye uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyumun belirlenmesinde ise Kappa istatistiği kullanılmıştır.

Araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarımları, yazılı anlatım öz yeterlikleri ve serbest yazma tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, 4+1 PYDM'nin öğrencilerin içerik, yazım ve noktalama, dil kullanımı ve organizasyon bakımından tartışmacı metin yazma başarımlarını olumlu etkilediğini; yazılı anlatım öz yeterliklerini artırdığını göstermiştir. Bulgulara göre hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarının her birinin öğretmen adayları, yazma başarımları ve ürün metin üzerinde olumlu yansımaları olmaktadır. Sonuçlar 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin tartışmacı metin yazma becerisini geliştirme bakımından etkili olduğunu göstermiştir.

**ANAHTAR KELİMELER:** Yazma Becerisi, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, Tartışmacı Metin, Süreç Odaklı Yazma, Hazırlık.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECTS OF THE 4+1 PLANNED WRITING AND EVALUATION MODEL ON THE ARGUMENTATIVE TEXT WRITING SKILLS OF TEACHER CANDIDATES**

**P.H.D. THESIS**

**AHMET DEMİREL**

**INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY**

**DISCIPLINE OF TURKISH EDUCATION**

**SUPERVISOR: PROF. DR. HALİT KARATAY**

**BOLU, AUGUST-2021**

**VI+304**

The main purpose of this research is to reveal the effect of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on pre-service teachers' argumentative text writing skills. Within the framework of this main purpose, it is aimed to reveal the effect of the model on written expression self-efficacy and free writing attitudes.

In the research, mixed research method, in which quantitative and qualitative research methods are used together, was preferred. While the quantitative dimension of the research was carried out in a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, the qualitative dimension was carried out in accordance with the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. In the quantitative dimension, a total of sixty Turkish teacher candidates selected according to homogeneous sampling, one of the purposive sampling methods, took part as participants, while in the qualitative dimension, thirty participants were selected from these sixty participants according to the purposive sampling method. While descriptive analysis techniques were used in the analysis of the data in the quantitative dimension, the analysis of the data in the qualitative dimension was carried out in accordance with the descriptive phenomenology.

In the research, it was concluded that the writing education carried out within the framework of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model had a statistically significant effect on the argumentative text writing performance, written expression self-efficacy and free writing attitudes of the pre-service teachers. Findings revealed that 4+1 PYDM positively affected students' performance in writing argumentative texts in terms of content, spelling and punctuation, language use and organization; showed that written expression increased their self-efficacy. According to the findings, each of the stages of preparation, planning, development/review/revise, editing and sharing have positive reflections on the teacher candidate, writing performance and product text. The results showed that the writing training performed according to the 4+1 PYDM effective in developing the argumentative text writing skills.

**KEYWORDS:** Writing Skill, 4+1 Planned Writing and Evaluation Model, argumentative text, process-oriented writing, preparation

# İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY SAYFASI</b> .....	<b>III</b>
<b>ETİK BEYAN</b> .....	<b>IV</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>VII</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>XI</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>XIII</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>XV</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>XVI</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>XVII</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırma Sorusu.....	7
1.3. Alt Araştırma Soruları.....	7
1.4. Araştırmanın Amacı .....	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Sınırlılıklar .....	11
1.7. Sayılılar .....	11
1.8. Tanımlar .....	11
<b>2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ</b>	
<b>ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>13</b>
2.1. Yazma .....	13
2.2. Yazma Becerisi ve Önemi.....	15
2.3. Yazma Öğretimi .....	20
2.4. Yazma Öğretim Yaklaşımları .....	22
2.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı .....	23
2.4.2. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı .....	29
2.4.3. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı.....	33
2.4.3.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (4+1 PYDM) .....	42
2.4.3.2.1. Hazırlık .....	47

2.4.3.2.2. Planlama (Taslak Oluşturma).....	57
2.4.3.2.3. Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme .....	67
2.4.3.2.4. Düzeltme .....	74
2.4.3.2.5. Paylaşma (Sunum).....	87
2.5. Metin .....	90
2.5.1. Metin Türleri.....	91
2.5.1.1. Tartışmacı Metin .....	92
2.6. İlgili Araştırmalar.....	102
2.6.1. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile İlgili Araştırmalar ....	102
2.6.2. Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	105
2.6.3. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi.....	109
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>111</b>
3.1. Araştırma Deseni.....	111
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	114
3.1.1.1. Yarı Deneysel Çalışmanın Geçerliliği .....	117
3.1.1.2. İç Geçerliliği Sağlama Amacıyla Alınan Önlemler .....	117
3.1.1.3. Dış Geçerliliği Sağlamak Amacıyla Alınan Önlemler .....	119
3.1.1.4. Araştırmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu.....	119
3.1.1.3. Nicel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları .....	127
3.1.1.3.1. Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği .....	128
3.1.1.3.2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği.....	136
3.1.1.3.3. Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği .....	137
3.1.1.3.4. Kişisel Bilgi Formu .....	137
3.1.1.4 Nicel Boyutta Veri Toplama Süreci.....	138
3.1.1.5. Nicel Boyutta Verilerin Analizi .....	138
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu .....	140
3.1.2.1. Nitel Boyutun Geçerlik ve Güvenirliği .....	141
3.1.2.1.1. İnanđırıcılık .....	141
3.1.2.1.2. Aktarılabirlik .....	143
3.1.2.1.3. Tutarlık .....	143
3.1.2.1.4. Teyit edilebilirlik.....	143
3.1.2.2. Nitel Boyutun Çalışma Grubu.....	144
3.1.2.3. Nitel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	144
3.1.2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu.....	145



3.1.2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme Formu .....	145
3.1.2.3.3. Araştırmacı Günlüğü .....	145
3.1.2.4. Nitel Boyutta Veri Toplama Süreci .....	146
3.1.2.5. Nitel Boyutta Verilerin Analizi .....	147
3.1.3. Uygulama Süreci .....	148
3.1.3.1. Hazırlık Aşaması .....	148
3.1.3.2. Uygulama Aşaması .....	148
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>152</b>
4.1. Nicel Bulgular .....	152
4.1.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	152
4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	154
4.1.2.1. Tartışmacı Metin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorum .....	154
4.1.2.2. Tartışmacı Metin Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	159
4.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	163
4.1.3.1. Yazılı Anlatım Öz yeterlik Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorum .....	163
4.1.3.2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	167
4.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	170
4.1.4.1. Serbest Yazma Tutum Ön Test Puanları İle Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	170
4.1.4.2. Serbest Yazma Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	173
4.2. Nitel Bulgular .....	174
4.2.1. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	174
4.2.1.1. Hazırlık Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler .....	175
4.2.1.2. Planlama Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler .....	184
4.2.1.3. Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler .....	192
4.2.1.4. Düzeltme Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler .....	198
4.2.1.5. Paylaşma Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler .....	207
4.3. Nicel ve Nitel Verilerin Bütünleştirilmesi .....	215
4.3.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	215

<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>221</b>
5.1. Tartışma.....	221
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	229
<b>6. KAYNAKÇA .....</b>	<b>238</b>
<b>7. EKLER.....</b>	<b>253</b>
Ek 1 Etik Kurul Uygunluk Belgesi .....	253
Ek 2 Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği Uzman Değerlendirme Formundan Bir Kesit .....	254
Ek 3 Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği .....	255
Ek 4 Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği .....	257
Ek 5 Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği .....	259
Ek 6 Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu .....	260
Ek 7 Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme Formu .....	261
Ek 8 Kişisel Bilgiler Formu .....	262
Ek 9 Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni.....	264
Ek 10 Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği Kullanım İzni .....	265
Ek 11 Gönüllü Bilgilendirme Formu .....	266
Ek 12 Uygulamanın İçeriği .....	270
Ek 13 Araştırmacı Günlüğünden Bir Kesit .....	289
Ek 14 Deney Grubundan Yazılı Anlatım Taslağı Örneği .....	291
Ek 15 Deney Grubundan Yazılı Anlatım Örneği.....	292
Ek 16 Kontrol Grubundan Yazılı Anlatım Örneği.....	297
Ek 17 Uygulayıcı Yazılı Geri Bildirimi Örneği.....	298
Ek 18 Akran Yazılı Geri Bildirimi Örneği.....	300
Ek 19 Tartışmacı Metin Yazma Formu.....	302

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1 Ürün odaklı yazma yaklaşımında takip edilen sıralama .....	25
Şekil 2. 2 Hyland 'ın (2003) öğrenme döngüsü .....	31
Şekil 2. 3 Süreç odaklı yazma yaklaşımı (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis & Swann, 2005'ten uyarlanmıştır.).....	36
Şekil 2. 4 Bilişsel Süreç Modeli (Flower ve Hayes, 1980).....	42
Şekil 2. 5 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli işleyiş süreci (Karatay, 2011'den esinlenilmiştir.) .....	46
Şekil 2. 6 Kümeleme (kelime ağı) örneği .....	63
Şekil 2. 7 Örnek hikâye haritası şablonu .....	64
Şekil 2. 8 Kavram haritası örneği .....	65
Şekil 2. 9 Artı eksi listesi örneği.....	66
Şekil 2. 10 İçerik listesi örneği .....	66
Şekil 2. 11 Akış şeması örneği.....	67
Şekil 2. 12 Başlıca geri bildirim türleri.....	82
Şekil 2. 13 Tartışmacı metinlerde yer alan bölümler (Hyland, 1990'dan esinlenilmiştir.) .....	99
Şekil 2. 14 Tartışmanın bileşenleri ve bu bileşenlere örnekler (Toulmin, 2003) 101	
Şekil 3. 1 İç içe karma desenin simgesel görünümü (Creswell & Plano Clark, 2018'den uyarlanmıştır.).....	112
Şekil 3. 2 Araştırmada kullanılan iç içe karma desen .....	113
Şekil 3. 3 Araştırmada kullanılan iç içe karma desenin uygulama basamakları. 113	
Şekil 3. 4 Olgubilim araştırmasında deneyim süreci (Ersoy 2017'den esinlenilmiştir.) .....	141
Şekil 3. 5 Kodlayıcılar arası uyum Kappa İstatistiği .....	147
Şekil 4. 1 Tema ve alt temalar .....	175
Şekil 4. 2 Hazırlık aşamasının yazma sürecindeki etkileri .....	176
Şekil 4. 3 Planlama aşamasının yazma sürecindeki etkileri .....	184
Şekil 4. 4 Geliştirme/düzenleme/gözden geçirme aşamasının yazma sürecindeki etkileri .....	193
Şekil 4. 5 Düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkileri.....	199

**Şekil 4. 6** Paylaşma aşamasının yazma sürecindeki etkileri ..... 207



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 3. 1</b> Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen.....	114
<b>Tablo 3. 2</b> Araştırmanın değişkenleri .....	116
<b>Tablo 3. 3</b> Deney ve kontrol grupları .....	120
<b>Tablo 3. 4</b> Grupların denkleştirilmesinde kullanılan ölçme araçları .....	121
<b>Tablo 3. 5</b> Tartışmacı metin ön test puanları normallik dağılımı .....	123
<b>Tablo 3. 6</b> Tartışmacı metin ön test puanlarının farklılığına ilişkin Man Whitney U Testi sonuçları .....	124
<b>Tablo 3. 7</b> Yazılı anlatım öz yeterlik ön test puanları normallik dağılımı .....	125
<b>Tablo 3. 8</b> Yazılı anlatım öz yeterlik algısı ön test puanlarına ilişkin Man Whitney U Testi sonuçları .....	125
<b>Tablo 3. 9</b> Serbest yazma tutumları ön test puanları normallik dağılımı .....	126
<b>Tablo 3. 10</b> Serbest yazma tutum ön test puanlarının farklılığına ilişkin Man Whitney U Testi sonuçları .....	127
<b>Tablo 3. 11</b> Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği uzman görüşü listesi .....	130
<b>Tablo 3. 12</b> Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriğine ilişkin KGO ve KĞİ değerleri.....	132
<b>Tablo 3. 13</b> Uzman sayısına göre kapsam geçerliği değerleri (Lawshe, 1975)..	133
<b>Tablo 3. 14</b> Puanlayıcılar arası uyum için gerçekleştirilen Kendall W Analizi sonuçları .....	135
<b>Tablo 3. 15</b> Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği için puan aralıkları.....	136
<b>Tablo 3. 16</b> Kappa istatistiğinin yorumlanması için önerilen değer aralıkları ...	148
<b>Tablo 3. 17</b> Deney grubu için hazırlanan uygulama planı.....	150
<b>Tablo 4. 1</b> Normallik dağılımlarına ilişkin bulgular.....	153
<b>Tablo 4. 2</b> Grupların tartışmacı metin ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırılması .....	155
<b>Tablo 4. 3</b> Deney ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılması.....	160
<b>Tablo 4. 4</b> Yazılı anlatım öz yeterlik ölçeği ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırılması .....	164
<b>Tablo 4. 5</b> Deney ve kontrol grubu yazılı anlatım öz yeterlik son test puanlarının karşılaştırılması .....	167

<b>Tablo 4. 6</b> Yazılı anlatım özyeterlik algısı sontest genel puanlarının ön test puanları sabit tutularak karşılaştırılması .....	170
<b>Tablo 4. 7</b> Serbest yazmaya karşı tutum ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması .....	171
<b>Tablo 4. 8</b> Deney ve kontrol grubu serbest yazma tutum son test puanlarının karşılaştırılması .....	173



## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Bk.</b>	: Bakanız
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>Der.</b>	: Derleyen
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>M</b>	: Madde
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>S/ss.</b>	: Sayfa/Sayfa sayısı
<b>STY</b>	: Süreç temelli yazma
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>vd.</b>	: ve diğerleri
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurumu
<b>4+1 PYDM:</b>	4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

## ÖNSÖZ

*“Bir yazarın amacı, medeniyetin kendini yok etmesini engellemektir”* (Albert Camus). Ünlü yazar Albert Camus’un bu sözü bizlere yazmanın medeniyetin inşasındaki ve devam ettirilmesindeki önemi hakkı fikir vermektedir. Yazma geçmişten günümüze kadar bir ülkenin, bir toplumun birikimlerini geleceğe aktararak medeniyetini yok olmaktan kurtaran, onu geleceğe nesillere taşıyan temel beceri olmuştur. O halde Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk’ün hedef gösterdiği çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmamızın da yolu yazmaktan, birikimlerimizi geleceğe nesillere taşımaktan geçmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada üniversite seviyesindeki öğrencilerin yazma becerileri ele alınmıştır. Araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımı anlayışı ile geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ve bu modelde yer alan bütün aşamaların (hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme, paylaşma) tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkileri bütün ayrıntıları ile ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı, önemi sınırlılıkları, sayılılar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde yazma, yazma eğitimi, yazma eğitiminde benimsenen yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar dikkate alınarak oluşturulan yazma ve değerlendirme modelleri ile birlikte metin kavramı ve tartışmacı metinler ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Dördüncü bölümünde araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular nitel ve nicel bulgular olmak üzere iki ayrı başlık halinde ele alınmıştır.

Beşinci bölümde araştırmada elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Daha sonra bu tartışmadan da yararlanılarak araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirilmiş, böylelikle sonuç ve öneriler sunulmuştur.



## TEŞEKKÜR

Araştırma fikrinin ortaya atılmasından, araştırmanın tamamlanmasına kadar bütün süreçlerde destek ve yardımını esirgemeyen, doktora eğitimim boyunca bilgi ve tecrübeleri ile bana destek olan, yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Halit KARATAY'a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim boyunca bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, yardımını ve desteğini esirgemeyen aynı zamanda doktora tez izleme komitelerimde de yer alan değerli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY'a ve Dr. Öğretim Üyesi Kadir Vefa TEZEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte tanıma fırsatı bulduğum tez yazma sürecimin hemen her aşamasında fikirleri ve görüşleri ile beni aydınlattığını düşündüğüm sevgili arkadaşım Arş. Gör. Ozan İPEK'e, tezin farklı aşamalarında görüş ve önerileri ile desteğini benden esirgemeyen sevgili arkadaşım Dr. Onur DÖLEK'e, süreç boyunca benden yardımını esirgemeyen içtenliği ile her zaman yanımda olan çalışma arkadaşım Arş. Gör. Çiğdem YALÇIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimim boyunca bizlere rahat bir çalışma ortamı sunan dekanımız aynı zamanda bölüm başkanımız değerli hocam Prof. Dr. Ali MEYDAN'a, anabilim dalı başkanımız aynı zamanda yüksek lisans tez danışmanım olan değerli hocam Doç. Dr. Murat ŞENGÜL'e ve yardımlarını bizden hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL'e ve Doç. Dr. Mesut GÜN'e teşekkürleri bir borç bilirim.

**AHMET DEMİREL**

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlar yapılmıştır.

## 1.1. Problem Durumu

Dil insanlar arasındaki iletişimin temel aracı olarak görev almaktadır. Bildirişimin temel aracı olan dil, iletişim sürecini tüm boyutları ile etkilemektedir (Yalçın ve Şengül, 2007). Dili kullanım biçimi, insanoğlunu diğer canlılardan ayıran temel unsurlardan biridir (Tezel, 2017). Dil aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim sonucunda insanlar hem birbirleri ile iletişim kurmakta hem de geçmiş ve gelecek kuşaklarla bağlantısını devam ettirmektedir. Dil sayesinde gerçekleştirilen bu kazanımlar temelde yazılı ve sözlü anlatım aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Yazılı ve sözlü anlatım ise çeşitli dil becerilerinin kullanılmasıyla sağlanmaktadır. Günümüzde kabul edilen dört temel dil becerisi okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileridir.

Dört temel dil becerisinin her biri birbiri ile bağlantılı olmakla birlikte temelde aynı amaca hizmet etmektedir. Amaç temelde iletişimdir. Ancak dil becerilerinin her biri kendine has bazı özellikleri ile ön plana çıkmaktadır: Örneğin dinleme becerisi insanoğlu tarafından günlük hayatta en çok kullanılan beceri olması ile ön plana çıkarken, yazma becerisi kalıcılığı ve geniş kitlelere hitap edebilmesi özelliği ile ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde okuma becerisi kişisel gelişimi sağlama ve günümüz dünyasına ayak uydurma, konuşma becerisi ise kişinin günlük hayatta kendini uygun bir biçimde ifade edebilmesi açısından ön plana çıkmaktadır.

Yazma becerisi duygu ve düşüncelerimizi etkin bir biçimde ifade etmenin önemli bir yolu olmakla beraber aynı zamanda onların gelecek nesillere taşınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sözlü olarak anlatılamayan duygu ve düşüncelerin daha net ve kalıcı olarak açıklanması yazma becerisi sayesinde gerçekleştirilebilmektedir. İfade edici dil becerileri olarak adlandırılan konuşma ve yazma becerileri içerisinde yazma, özellikle zamana meydan okuma ve geniş kitlelere ulaşarak kalıcılık sağlama açısından konuşma becerisinden ayrılmaktadır. Karatay (2011) bir iletişim aracı olarak yazının, yüzyıllardır dünya milletleri tarafından değişik şekillerde kullanıldığını, hiçbir yetenek ya da buluşun, yazının

keşfinden daha çok insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmadığını ifade etmiştir. Ayrıca insanoğlunun elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde Kardaş (2018) bir anlatma becerisi olarak yazılı bildirişimin insanoğlunun kullandığı en önemli iletişim araçlarından olduğunu vurgulamıştır. Yazı sayesinde bilgi ve kültür aktarımı daha pratik ve kalıcı hale gelmiştir.

Gelişmiş yazma becerilesine sahip olan bireyler gerek günlük yaşamları gerekse akademik hayatları boyunca yazılı olarak kendilerini daha rahat ve daha doğru bir biçimde ifade etme şansı elde edebilirler. Yazma becerisini tam olarak kazanamamış veya bu dil becerisi yönünden yetersiz bireyler ise yazılı olarak kendilerini doğru ve rahat bir biçimde ifade etmekte zorlanacaktır. Resmi ortamlarda bir isteğin dile getirilmesi gibi bazı durumlarda yazılı anlatımın sözlü anlatımdan çok daha etkili ve uygun olabildiği göz önüne alındığında yazma becerisinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Nitekim sözlü olarak ifade edilemeyen bazı duygu ve düşünceleri açıklama, sözün etkisinin kalıcılığını sağlama gibi açılardan yazılı anlatım sözlü anlatıma göre daha etkili olabilmektedir.

Yazma becerisi sadece bilişsel bir süreç olarak ele alınmamalıdır. Yazma aynı zamanda duyuşsal bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Karatay (2011: 1031) yazma becerisini geliştirmeye yönelik yetersiz uygulamaların zamanla öğrenciler arasında yazmanın herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu yönünde yanlış bir algıya neden olabildiğini belirtmektedir. Bu algılar zamanla öğrencilerin yazma tutumuna yansımakta yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilmektedir. Baştuğ (2015: 73) gerçekleştirdiği çalışmada yazma tutumunun yazma başarısını etkilediğini görmüştür. Ayrıca yazılı anlatım algılarının öğrencilerin yazma performansı ve düzeyi üzerindeki etkisi araştırmacılar (Akar, 2008; Pajares & Valiante, 1997; Pajares, 2003) tarafından dile getirilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan eğitim öğretim uygulamaları aynı zamanda yazma tutumlarını ve algılarını olumlu yönde geliştirebilecek nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla bu araştırmada 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma başarımları üzerindeki etkileri ile birlikte tutum ve algılarındaki etkileri de ele alınmıştır.

Yazma becerisi kişinin iş hayatında, eğitim hayatında ve günlük hayatta kendini ifade edebilmesi ve başarıya ulaşabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Aynı zamanda insanoğlu yazma becerisi aracılığıyla günlük hayatta birçok farklı işlevi yerine getirmektedir. Yazma, resmi bir ortamda bir isteği iletmek amacıyla yapılan dilekçe yazma, duyguların paylaşılması amacıyla şiir yazılması veya bir konunun sonuca bağlanması, konu hakkında farklı görüşlerin ortaya konması amacıyla gerçekleştirilen deneme yazma gibi birçok farklı amaçla, farklı yazı türleri kullanılarak gerçekleştirilebilen bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversite seviyesindeki öğrencilerden çeşitli metin türlerinin güzel örneklerinden ortaya koyabilmesi beklenir. Bunlardan biri de tartışmacı metinlerdir. Ancak gerçekleştirilen birçok alışma (Arıcı, 2008; Arıcı, 2021; Bayat, 2013; Kemiksiz, 2020) maalesef ülkemizde niversite seviyesindeki öğrencilerin yazma sırasında çeşitli hatalar yaptıklarını göstermektedir. Bu durum ise niversite seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığına, bu becerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte Tiryaki (2011) ve ztrk (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar niversite ğrencilerinin ve ğretmen adaylarının tartışmacı metinler oluşturma açısından çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu sorunun çözümü için kullanılabilecek ağdaş yazma yaklaşım ve modellerinin ortaya konması ve bu yaklaşım ve modellerin uygulanarak etkilerinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Metin kavramı Günay (2013) tarafından bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından üretilen yazılı veya sözlü dil dizgesi bütünü olarak tanımlanmıştır. Konuyla ilgili olarak Hamzadayı (2019: 249-250) yabancı alanyazında metin türü ve metin tipi sınıflamasına gidildiğini ve metin tipinin metin türü altında bir ulam olarak kullanıldığını belirtmiştir. Yani açıklayıcı, betimleyici, tartışmacı ve ykleyici gibi terimler metin türüne gönderimde bulunmakta deneme, bilimsel makale, hikâye gibi terimler ise metin tipleri olarak ele alınmaktadır. Anlatım biçimi ve yazma amacı metnin türünü şekillendirmektedir. Dolayısıyla tartışmacı metinlerin, tartışmacı yazılı anlatım biçimi benimsenen ve tartışarak bir konuyu sonuca bağlamayı amaçlayan metinler olduğu söylenebilir. Nitekim Bozkurt (2019: 87) tür özelliklerinin metnin amacına ve şematik yapısına göre şekillendiğini belirtmektedir.

Tartışmacı metinler genel hatlarıyla bir iddiada bulunma, ona meydan okuma, nedenlerle destekleme, nedenleri sorgulama ve bunlar sonrasında sonuca ulaşma süreçlerini içeren metinlerdir. Tartışma zerine kurulu bu metinlerin anlaşılması için öncelikle tartışmanın ne olduğunun anlaşılması gerekir. Kuhn

(1991) tartışmayı fikir oluşturma ve problem çözme için gerekli bir beceri olarak değerlendirmiştir. Tartışma bir konunun ele alınmasını, konunun artı ve eksileriyle birlikte ifade edilmesini, destek ve kanıtlarla birlikte göz önüne konulmasını içermektedir (Kinneavy, 1971). Tartışmacı anlatım ise genel olarak konu ile ilgili iddia ve karşı iddiaların verilerle ve kanıtlarla birlikte ele alındığı, elde edilen verilerden ve kanıtlardan hareketle gerekçe ve çürütmelere yer verilerek konunun bir sonuca bağlandığı anlatım biçimini ifade etmektedir. Tartışmacı metin bu anlatım süreci sonunda ortaya çıkan metinleri ifade etmektedir. Tartışmacı yazma araştırmacılar tarafından hedefe ulaşmak veya bir konuya netlik kazandırmak amacıyla başvurulabilecek bir problem çözme süreci olarak ifade edilmiştir (Ferretti, Lewis & Andrews-Weckerly, 2009: 577; Ferretti ve Lewis 2013: 114).

Tartışmacı metinler birbirine karşıt düşüncelerin ortaya konduğu bu düşüncelerin kanıtlar, çıkarımlar ve gerekçeler aracılığıyla desteklendiği veya çürütüldüğü ve tüm bunların bir sonuca bağlandığı metinlerdir. Dolayısıyla tartışmacı metinlerin yapısında veri/bilgi, iddia, karşı iddia, çıkarım/çürütme gibi unsurlar yer almaktadır. Tiryaki (2011) gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin elementlerini oluşturma ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Öztürk (2016) gerçekleştirdiği araştırmada genel olarak öğretmen adaylarının tartışmacı metin oluşturma başarı düzeyinin %37,41 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar üniversite seviyesindeki öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Zaman içerisinde yazmanın doğasını açıklamaya çalışan farklı modeller (Flower ve Hayes, 1980; Bereiter ve Scardamalia, 1982) ortaya konmuştur. Daha sonra bu modellerin de etkisi ile birlikte farklı yazma öğretim yaklaşımları (süreç temelli ve tür temelli yaklaşım gibi) ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi olan süreç odaklı yazma yaklaşımı Hayes ve Flowers'ın yazmanın doğasını ve işleyişi açıklama çalışan bilişsel süreç modeline dayandırılabilir. Nitekim daha önceleri yazma becerisi ürün odaklı olarak ele alınan bir beceri iken bu model ve bu modelin ışık tuttuğu çalışmalar ile birlikte son yıllarda araştırmacılar tarafından yazmanın bir süreç olarak ele alınması ve değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımı yazma becerisi kazanımını ve gelişimini bir süreç olarak ele almakta ve bu süreçte aktif katılımın, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçlerin önemini vurgulamaktadır. Süreç yaklaşımında ürün metin ile birlikte bir metnin

nasıl yazıldığı ve yazma sürecinde nelerin, nasıl gerçekleştirildiği dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşım bir yazar tarafından yazının nasıl oluşturulduğunun, yani yazmanın doğasının anlaşılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak yazma sürecine ilişkin yapılan araştırmalarda yazmanın görüldüğü kadar basit bir şekilde gerçekleşen bir eylem olmadığı bu sürecin iyi bir biçimde planlanmasının ve bir süreç olarak değerlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır (Flower & Hayes; 1981; Tribble, 1996).

Süreç yaklaşımının yazma becerileri üzerindeki etkisi özellikle son yıllarda araştırmacıların odak noktası olmuş ve bu yaklaşımın yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmıştır (Bayat, 2014b; Graham & Sandmel, 2011; Sun & Feng, 2009; Karatay, 2013, Raimes, 1998). Süreç temelli yazmanın uygulama boyutunda farklı uygulama anlayışlarının benimsendiği söylenebilir. Bu nedenle günümüzde süreç odaklı yazma eğitimi yaklaşımını benimseyen ancak uygulamadaki farklılıklardan kaynaklı birbirinden ayrılan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (PYDM), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli gibi yazmayı süreç olarak ele alan farklı yazma ve değerlendirme modelleri ortaya konmuştur.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (4+1 PYDM) yazma becerisini ve değerlendirilmesini bir süreç olarak gören ve bu süreçlerde neler yapılabileceğini ele alan bir yazma ve değerlendirme modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Karatay (2011: 1036)'a göre 4+1 PYDM öğretmen ve öğrencinin yazma süreçlerini planlayıp yürüttüğü bir süreçtir. Aynı zamanda öğrencinin kendi kendine yazma becerisi ve alışkanlığı kazanmasını destekleyen yardımcı bir araçtır. Karatay (2011) modelin aşamalarını hazırlık, planlama (taslak oluşturma), geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme, paylaşma (sunum) olarak açıklamıştır. Aşağıda bu aşamalar tek tek ele alınarak kısaca açıklanmaktadır:

**Hazırlık:** Bu aşamada öğrencilerin yazmanın daha sonraki süreçleri için hazırbulunuşluğunu sağlamak amaçlanmaktadır. Hazırlık aşamasında yazmaya başlanmadan yazma konusunun belirlenmesi, amacın belirlenmesi, konuyla ilgili bilgi ve deneyimleri artıracak okuma ve araştırmaların yapılması gibi yazma süreçlerinin daha verimli geçmesine yardımcı olacak etkinliklere yer verilir (Doğan, 2020; Karatay, 2011, Tompkins, 2017).

**Planlama:** Planlama ilk yazılı anlatım taslağının oluşturulduğu aşamadır (Karatay, 2011). Planlama aşaması oluşturulan ilk taslaklar yazma sürecinde

öğrenciler için bir yol haritası işlevi görür. Bu aşamada yazının hangi bölümlerden oluşacağı ve bu bölümlerde nelere değinileceği gibi belirlemeler yapılır (Tompkins, 2017). Böylece metinde konu dışına çıkılarak gereksiz ayrıntılara yer verilmesi veya çok önemli yerlerin unutulması değinilmemesi gibi olumsuz durumların önüne geçilmesi amaçlanmaktadır.

**Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme:** Bu aşamada temel amaç yazının geliştirilmesidir (Tompkins, 2017). Bu aşamada düşüncelerin belirginleştirilmesi ve gözden geçirilmesi aracılığıyla yazının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu aşamada yazarın açıklama ve betimlemeler ile konuyu geliştirerek metni daha açık ve anlaşılır hale getirmesi ve konu ile ilgili nelere değinip değinilmediğini kontrol ederek bu doğrultuda hareket etmesi beklenmektedir. Karatay (2011) bu aşamada düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmasını tavsiye etmiştir.

**Düzeltilme:** Yazıya son halinin verildiği aşamadır (Tompkins, 2017). Düzeltilme aşamasında yazının dil ve anlatım, yazım ve noktalama gibi açılardan düzeltilerek nitelikli bir yazının ortaya konması amaçlanmaktadır (Karatay, 2011). Bu aşamada akran ve öğretmen geri bildirimleri önemli bir yer tutmaktadır. Düzeltilmeler çoğunlukla akran ve öğretmen geri bildirimleri sayesinde gerçekleştirilmektedir.

**Paylaşma (Sunum):** Bu aşama hem öğrencileri yazmaya teşvik etmek hem de yazılanların yararlı bir biçimde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla oluşturulan metinlerin paylaşıldığı aşamadır. Paylaşma aşaması yazma eylemine anlam katmakta bu yönü ile yazmaya yönelik duyulan isteği artırabilmektedir. Tompkins'e (2017) göre bu aşamayı gerçekleştiren öğrenciler kendilerini yazar olarak görmeye başlarlar.

Yukarıda yer alan aşamalarda görüldüğü üzere 4+1 PYDM yazma sürecinin planlı bir biçimde gerçekleştirilmesine yardımcı olmak amacı ile düzenlenen aşamalardan oluşmaktadır. Karatay (2011) 4+1 PYDM'nin temelini Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramına dayandığını belirtmektedir. Bilişsel gelişim kuramı bireyin bilişsel süreçlerine odaklanmakta, düşünce ve fikir üretimine önem vermektedir.

Tartışmacı metinler fikir ve düşüncelerin iddialar halinde ortaya atılmasını, bu fikir ve düşüncelerin karşılıklı tartışılarak sonuçlandırılmasını amaçlayan metinlerdir. Araştırmada yazma öğretimini bir süreç olarak ele alan ve fikir üretimini ön plana çıkaran 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma becerileri

üzerinde ne gibi etkileri olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen problem cümlesi ve alt problemler aşağıda verilmiştir.

## **1.2. Araştırma Sorusu**

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi nedir?

## **1.3. Alt Araştırma Soruları**

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'ne göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'ne göre aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'ne göre aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubunun Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.1. Deney ve kontrol grubunun Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Deney ve kontrol grubunun Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubunun Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.1. Deney ve kontrol grubunun Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Deney ve kontrol grubunun Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney grubu öğrencilerinin ve araştırmacının uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

4.1. Deney grubu öğrencilerinin ve araştırmacının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin hazırlık aşamasına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

4.2. Deney grubu öğrencilerinin ve araştırmacının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin planlama (taslak oluşturma) aşamasına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?



4.3. Deney grubu öğrencilerinin ve araştırmacının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

4.4. Deney grubu öğrencilerinin ve araştırmacının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin düzeltme aşamasına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

4.5. Deney grubu öğrencilerinin ve araştırmacının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin paylaşma (sunum) aşamasına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

5. Araştırmada elde edilen nitel veriler nicel verileri desteklemekte midir?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada amaç 4+1 PYDM'ye göre hazırlanan yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla öğretmen adaylarının tartışmacı metinleri uygulama öncesinde ve sonrasında değerlendirilmiş ve 4+1 PYDM'nin her bir aşamasının yazma sürecinde ne gibi etkileri olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunlarla birlikte uygulanan bu modelin yazmanın duyuşsal boyutları olarak ele alınabilecek yazma öz yeterlikleri ve serbest yazma tutumları üzerindeki etkisinin de ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Yazma becerisi insanın iletişim sürecinde ihtiyaç duyduğu dört temel dil becerisinden biridir. Bu dört temel dil becerisi ise birbirini destekler ve tamamlar niteliktedir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri birbirini tamamlayarak bireyin anlama ve anlatma ihtiyacını karşılar. Bu yönüyle bu becerilerinden birinde olan eksiklik diğerlerini de etkileyecektir. Dolayısıyla insan hayatında iletişim, sosyalleşme, öğretme, öğrenme gibi birçok alanda önemli bir yer tutan dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin geliştirilmesi önemlidir.

Yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara (Aydın, Dizman ve Karaca, 2017; Bağcı, 2007; Bağcı, 2010; Bayat, 2009; Cin Şeker ve Çobanoğlu, 2015; Çamurcu, 2011) bakıldığında özellikle üniversite düzeyinde istenilen bir başarının yakalanamadığı görülmektedir. Üniversite seviyesindeki bir öğrenciden beklenen gelişmiş bir yazma becerisidir. Bu beceri ise onların farklı türlerden metinlerin güzel örneklerinden ortaya koyabilmesi ile alakalıdır. Bu yüzden üniversite seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için başvurulabilecek

farklı yöntem, teknik ve modellerin araştırılması gerekir. Bunun içinse öğrencilere farklı metin türleri her yönüyle tanıtılmalı ve farklı metin türlerine yönelik yazma eğitimi verilmelidir. Dolayısıyla farklı türlerden metin yazma becerilerinin hangi yöntem, teknik veya modellerle geliştirilebileceğinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Üniversite seviyesindeki öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine yapılan araştırmalara (Coşkun & Tiryaki, 2013b; Öztürk, 2016) bakıldığında durumun pekte iç açıcı olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla yazılı fikir üretiminin gerçekleştirilmesi, karşılıklı fikirlerin yazılı olarak ortaya konmasını içeren tartışmacı metin yazma becerisinin geliştirilmesinde işe koşulabilecek etkili uygulamaların ortaya konması gerekmektedir.

Tartışmacı metin yazma becerileri öğrencilerin herhangi bir tartışmalı konu hakkındaki iddialarını yazılı olarak savunurken karşı iddiaları da göz önüne alarak konuyu değerlendirme ve sonuca bağlama yeteneklerinin gelişmesi ile ilgilidir. 2018 yılında açıklanan Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı'na bakıldığında Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde yer alan hem “Türk Dili I” hem de “yazma eğitimi” dersinin içeriğinde tartışmacı yazılı anlatıma yer verildiği görülmektedir. Bu durum YÖK tarafından da öğretmen yetiştirme programlarında yazma becerileri içerisinde tartışmacı metin yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verildiğinin bir göstergesidir.

Alanyazın tarandığında tartışmacı yazma becerisinin geliştirilmesinde tartışmacı metin yapısı öğretimi (Çakmak, 2013; Rona, 2017), öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modeli (Çağlayan Dilber, 2014) gibi öğretim uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Ancak bu uygulamaların sınırlı sayıda olması dikkat çekicidir. Öztürk (2016), Tiryaki (2011), Coşkun ve Tiryaki (2013a), Gökçe ve Çelebi (2015), Tiryaki (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda farklı seviyelerdeki öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri ile ilgili durumlarının ele alındığı görülürken, bu becerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek farklı model, uygulama ve yaklaşımların işe koşulduğu çalışmaların yok denilecek kadar az olduğu görülmektedir. Her üniversite öğrencisinin sahip olması gereken bir beceri olan tartışmacı yazma becerisini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Tartışma bir konu ile ilgili iddia ve karşı iddialardan yola çıkarak fikirler üretip bunları destek ve çürütmelerle bir sonuca bağlanması sürecini içermektedir. Ayrıca tartışma yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilen bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu becerinin bireyin yaratıcı (Awang & Ramly, 2008) ve eleştirel düşünme (Garside, 1996; Greenlaw & DeLoach, 2003; Chiu, 2009) becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Bahsi geçen eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ise bireyin problem çözme becerilerine katkı sağlayacaktır. Bu beceriler günümüzde çağdaş öğrenme ve öğretme becerileri arasında özellikle üzerinde durulan becerilerdir. Bu durum genel anlamda tartışma becerilerinin özelde ise tartışmacı yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Yazılı anlatım becerileri ele alınırken yazmanın duyuşsal yönü göz ardı edilmemelidir. Yazmanın duyuşsal yönlerinden biri de yazılı anlatım öz yeterlikleri ve tutumlarıdır. Yazma öz yeterliği kişinin sahip olduğu yazma becerisi seviyesine yönelik kendi algısıdır (Demir, 2014: 29). Tutum ise bireylerin davranışlarını etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle bireyin yazmaya karşı tutumu onun yazma eğilimini de etkileyecektir. Yazılı anlatım öz yeterlik algılarının ve tutumların öğrencilerin yazma performansı ve düzeyi üzerindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Akar, 2008; Pajares & Valiante, 1997; Pajares, 2003). Dolayısıyla yazma öz yeterliklerinin artırılması ve öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliklerinin artırılması için ne gibi uygulamalar yapılabileceğinin ortaya konması da gerekmektedir. Bu araştırma 4+1 PYDM'nin öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlikleri ve serbest yazmaya karşı tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamasıyla ayrıca önem kazanmaktadır.

Araştırmanın bir amacı da 4+1 PYDM'nin her bir aşamasına ilişkin öğretmen adaylarının ve araştırmacının deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu yönü ile araştırmada hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme ve paylaşma gibi süreç odaklı yazma yaklaşımında vurgulanan aynı zamanda 4+1 PYDM bünyesinde yer alan aşamalara ilişkin deneyimleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımında ve 4+1 PYDM'de vurgulanan bu süreçleri tek tek ele alarak bunlar hakkında katılımcıların ve uygulayıcıların deneyimlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışma süreç temelli yaklaşımda

vurgulanan hazırlık, planlama, düzeltme gibi aşamalar hakkındaki deneyimleri ortaya çıkarmayı amaçlaması ile de önem kazanmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Çalışma grubu bakımından, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim görmekte olan ve yazma eğitimi dersini alan 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Kapsam bakımından, eğitim fakültelerinde okutulmakta olan “yazma eğitimi” dersinin içeriğinde yer alan konularla sınırlıdır.

3. Amaçları açısından, araştırmada belirtilen problem ve alt problemler ile sınırlıdır.

4. Araştırmada elde edilen veriler, veri toplamak amacı ile kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

### **1.7. Sayıtlar**

1. Öğrenciler kullanılan ölçme araçlarına içtenlikle ve doğru bilgiyi yansıtacak şekilde cevap vermişlerdir.

2. Öğrencilerin oluşturdukları metinler, yazma başarılarını gerçekçi bir şekilde yansıtmaktadır.

3. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da aynı ölçüde etkilemiştir.

4. Deneysel çalışma süresince gruptaki öğrenciler gelişimsel ve duygusal özellikler açısından benzer değişimler göstermiştir.

### **1.8. Tanımlar**

**Yazma:** Duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan sembollerle, yazı karakterleriyle, işaretlerle aktarma işi (Karatay, 2013).

**Yazma Becerisi:** Yazma işini başarma, amacına uygun bir şekilde gerçekleştirebilme becerisi. Ariana’ya (2010) göre yazma becerisi yaratıcılığı ortaya çıkarmakta ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilebilmesi açısından önem arz etmektedir.

**Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı:** Yazmayı zaman ve yapıcı geri bildirim gerektiren yaratıcı bir eylem olarak gören yaklaşım (Graham, 1993).

**4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (4+1 PYDM):** Süreç odaklı yazma yaklaşımına göre şekillendirilen ve hazırlık, planlama,

geliştirme/düzenleme/gözden geçirme, düzeltme, paylaşma aşamalarından oluşan yazma ve değerlendirme modeli.

**Tartışma:** Bir konunun ele alınmasını, konunun olumlu ve olumsuz yönleri ile ifade edilmesini, destek ve kanıtlarla birlikte göz önüne konulması içeren süreç (Kinneavy, 1971).

**Tartışmacı Anlatım Biçimi:** Bir düşünceyi veya bir konuyu tartışma yoluyla anlatma biçimi. Göçer'e (2010) göre bu anlatım biçimi karşılaştırma, sorularla açılım yapma, zıtlıklardan yararlanma, örnekleme vb. tekniklerin kullanıldığı anlatım biçimidir.

**Tartışmacı Metin:** Tartışmacı anlatım biçiminin kullanıldığı ve tartışarak bir konuya açıklık getirmeyi veya bir problemi çözmeyi amaçlayan metin. Coskun ve Tiryaki'ye (2011) göre bu metinler yazarın düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak iddiasını desteklediği, karşı iddia veya iddiaları çürütmeye çalıştığı böylece konuyu sonuca bağladığı metinlerdir.

## 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yazma, yazma eğitimi, yazma eğitiminde benimsenen yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar dikkate alınarak oluşturulan yazma ve değerlendirme modelleri ile birlikte metin kavramı ve tartışmacı metinler ele alınmıştır.

### 2.1. Yazma

Alanyazın incelendiğinde yazma becerisi ve yazılı anlatım becerisi kavramlarının aynı terimi karşılamak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla yazma becerisi kimi kaynaklarda yazılı anlatım becerisi olarak ifade edilmiştir. Yazma becerisinin ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceğinin anlaşılması için öncelikle yazmanın tanımının yapılması faydalı olacaktır. Yazma ve bazen bu ifade yerine kullanılan yazılı anlatım ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu nedenle aşağıda öncelikle yazma ile ilgili yapılan farklı tanımlar ele alınmıştır:

Graham, Gillespie ve McKeown (2012)'a göre yazma, yazma sürecini etkileyen unsurların ustaca yönetilmesini gerektiren hedefe yönelik olarak gerçekleştirilen ve kendi kendini sürdüren bir bilişsel faaliyettir. Onlara göre yazma başkalarını etkilemek için güçlü bir yol ve güçlü bir araçtır. Bereiter ve Scardamalia (1982) ve Flower ve Hayes (1981) yazmayı yazarın metin oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Graham (2006) ise yazmanın farklı amaçlar için gerçekleştirilen bir eylem olduğunu belirtmiş ve yazmayı farklı amaçlara ulaşılması amacıyla başvurulabilecek çok yönlü bir araç olarak tanımlamıştır. Göçer'e (2016: 27) göre yazma kişinin duygularını ve düşüncelerini, hayal ettiklerini, zihninde tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır. Calp (2010: 225) ise yazılı anlatımı duygu düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların, dil aracılığı ile kâğıt üzerine aktarılması olarak tanımlamıştır. Karatay'a (2013) göre yazma başka bir deyişle yazılı anlatım, duygu ve düşüncelerin herhangi bir dilde kullanılan sembollerle, yazı karakterleriyle ve işaretlerle başkalarına aktarılmasıdır. Rohmatika (2014) yazmayı bilgi, beceri ve yaratıcılık gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan yola çıkıldığında yazma kısaca duygu, düşünce ve fikirleri semboller aracılığı ile ortaya koyma süreci olarak tanımlanabilir.

Yukarıda görüldüğü gibi yazmanın birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Yazmanın tanımındaki bu farklılıkların önemli bir nedeni araştırmacıların yazmayı

ele alışındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Nitekim Badger ve White (2000), Sakoda (2007) gibi birçok araştırmacı yazmayı farklı biçimlerde ele alan yaklaşımlardan bahsetmişlerdir. Yazma eyleminin bir sonucu olarak ortaya çıkan yazı geçmişten günümüze insanoğlunun kendini ifade etme, haberleşme, bilgi edinme gibi birçok doğal ihtiyacına cevap vermiş aynı zamanda insanoğlunun geçmişine ışık tutmuştur. Yazmanın; bilgiyi aktarma ve paylaşma isteği, insanın kendisini ifade etme ve diğerleri tarafından anlaşılma isteği, gelecekte hatırlanma isteği gibi nedenlerle geçmişten günümüze kadar insanların sıklıkla başvurduğu temel dil becerilerinden biri olduğu söylenebilir.

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yönü araştırmacılar ve eğitimciler tarafından ön plana çıkarılarak sıklıkla vurgulanmıştır. Örneğin Flower ve Hayes (1980) yazmanın bilişsel yönüyle ilgili araştırmalar yürütmüş ve böylece yazma edimini açıklamayı amaçlayan bilişsel süreç modelini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Daly ve Miller (1975) gibi araştırmacılar yazmayı duyuşsal yönü ele alarak yazma kaygısı, yazma motivasyonu gibi kavramlar üzerine çalışmalar yapmıştır. Diğer taraftan Salthouse (1984) gibi araştırmacılar yazmanın fiziksel yönüne değinerek bu yönü ile ilgili araştırmalar yürütmüşlerdir. Dolayısıyla yazma becerisi sadece bilişsel bir süreç olarak ele alınmamalı, yazmanın kaygı, tutum ve algı gibi duyuşsal yönleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Graham, Berninger ve Abbott (2012) yazma tutumunu yazma işinin yazara kendisini nasıl hissettirdiği ifade eden, onda mutluluk ya da tam tersine mutsuzluk meydana getiren duyuşsal bir eğilim olarak tanımlamıştır. Akyol (2010)'a göre öğretmenler öğrencilerinin yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesine engel olmalı, yazma konusunda onları cesaretlendirmelidir. Erdoğan (2012) yazmanın temel dil becerileri içerisinde kazanılması zor bir beceri olduğunu, bu becerinin kazandırılabilmesi için bu beceriye yönelik tutumun da göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan Demir (2011) öz yeterlik algılarının da yazma becerisi açısından önemli olduğunu vurgulamış ve gerçekleştirdiği araştırma sonucunda yazma öz yeterlik algıları ile yazma becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Pajares, Miller ve Johnson (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öz yeterlik algıları ile yazma performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tüm bunlar yazma becerisinde öğrencilerin algı ve tutumlarının da son derece önemli olduğunu, göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

## 2.2. Yazma Becerisi ve Önemi

Yazma becerisi kişinin yaşamında hayati bir yeri olan ve iletişim becerileri içerisinde en son kazanılan beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma becerisi bireyin kariyer hayatından, sosyal yaşamına kadar hayatını birçok yönüyle etkileyebilen bir beceridir. Alıcı ve ifade edici dil becerileri olmak üzere ikiye ayrılan dört temel dil becerisi içerisinde yazma; ifade edici dil becerileri içerisinde yer almakta ve kalıcı etki bırakması, kazanılması ve geliştirilmesi zor bir becerisi olması gibi kendine has bazı özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Graham ve Perin (2007) akademik başarı ve küresel ekonomiye katılım için yazmanın oldukça önemli bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Ariana (2010) yazma becerisinin yaratıcılık açısından önemli olduğunu ve bu becerinin düşüncelerin yazılı olarak anlamlı bir şekilde ifade edilebilmesini sağladığını belirtmiştir.

Yazı ve yazı üretim süreci olarak ele alınabilecek yazma süreci geçmişten günümüze kadar medeniyetlerin değişmesinde ve gelişmesinde son derece etkili olmuştur. Hatta o kadar ki yazının icadı insanlık tarihinin en büyük keşfi olarak ele alınmıştır. Karatay (2013) yazma eylemi sonucunda ortaya çıkan yazının etkili bir iletişim aracı olduğunu ve bu iletişim aracının yüzyıllar boyunca dünya milletleri tarafından kullanıldığını ifade ederek yazının insanoğlunun medeniyetine ciddi bir katkı sunduğu belirtmektedir. Oppenheimer, Zaromb, Pomerantz, Williams ve Park (2017) yazmanın birçok bağlamda ve birçok farklı amaç için kullanılabileceğini belirtmektedir. Yazma becerisi neden önemlidir sorusuna farklı bakış açıları dikkate alındığında yüzlerce cevap bulunabilir. İnsan hayatı göz önüne alınarak yazma becerisinin insan hayatındaki işlevleri ve etkilerinden bazıları şu şekilde ifade edilebilir:

*Geçmiş ve gelecek kuşaklar arası iletişim ve haberleşme ihtiyacını karşılama:* Yazma becerisi geçmişten günümüze kadar insan hayatında denetim ve tecrübelerin aktarılmasında rol oynayan önemli bir iletişim becerisi olarak yerini almıştır. Özellikle konuşma becerisinden temel farkı olan kalıcılığı sayesinde yazı insanlığın deneyim ve tecrübelerini gelecek nesillere aktarmada kullandığı temel iletişim aracı olarak işlev görmüştür. Bu yönüyle insan hayatını belki de en çok şekillendiren unsurlardan biri olan deneyim ve tecrübe aktarımı açısından yazma becerisi son derece önemlidir. Göçer (2016: 8) yazının milletlerin sahip olduğu kültürel birikimin kaybolmasına engel olarak kültürün geçmiş ve gelecek kuşaklar arasında aktarılmasında önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yazının geçmişte



yaşanılan olayların gelecek nesillere aktarılmasına insanlık tarafından kullanıldığına değinmiştir.

*Aynı kuşakta yer alan insanların iletişim ve haberleşme ihtiyacını karşılama:* Yazma becerisi deneyim ve tecrübelerin geçmişten geleceğe kuşaklar arası aktarımı ile birlikte aynı kuşakta yer alan insanların da iletişim ve haberleşme ihtiyaçlarını karşılayan temel bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Arıcı ve Ungan (2015) yazmanın kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir eylem olduğunu vurgulamış ve yazmanın insanlarla iletişim kurmak için kişisel bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yazma becerisini konuşma becerisinden ayıran temel özelliklerinden biri gelişen teknoloji ile birlikte geniş kitlelere hızlı bir biçimde ulaşabilme özelliğidir. Bu yönüyle özellikle geniş kitlelere ulaşmak isteyen şairler ve yazarlar tarafından yazma becerisi olmazsa olmaz bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca günümüzde kurumlar arasında gerçekleştirilen resmî iletişimin büyük bir çoğunluğu yazılı bilgi ve belgelerle gerçekleştirilmektedir. Benzer şekilde kurumlar yaptıkları resmi açıklamaların çoğunluğunu kalıcı olması açısından yazılı olarak paylaşmaktadır.

*Kariyer gelişimi ve kariyer hayatında başarı için aranan temel becerilerden birisi olma:* Yazma becerisi özellikle resmî niteliği olan yazışmalarda sıklıkla kullanılmakta bu nedenle aranan, önemli görülen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde özellikle gelişmiş kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen iletişimin büyük bir kısmı yazışmalarla sağlanmaktadır. Bu nedenle günümüzde yazma becerisi insan hayatında önemli bir yeri olan meslek hayatı ve kariyer gelişimi açısından da oldukça önem arz etmektedir. Göçer (2016: 8) yazının bir anlatım aracı olması nedeniyle insan hayatında büyük bir önemi olduğunu belirterek devlet yönetimi, ticari yaşam, eğitim öğretim etkinlikleri gibi birçok farklı alanda kişinin gelişimi ve başarısı için önem arz ettiğini vurgulamıştır.

*İnsan hayatını kolaylaştırma:* Yazma becerisi özellikle yüz yüze iletişimin mümkün olmadığı durumlarda başvurulabilecek en önemli iletişim becerilerinden biri olması ile de önem arz etmektedir. Özellikle ulaşım erişim vb. durumlardan dolayı yüz yüze iletişime başvurulmadığı durumlarda yazma becerisi insan hayatını kolaylaştıran en önemli alternatiflerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde özellikle elektronik belge yönetim sistemleri, e-postalar gibi araçlar sayesinde insanlar birbirleriyle yüz yüze görüşme fırsatı bulamadığı zamanlarda yazılı iletişim kurabilmektedir. Bu yönü ile yazma becerisi insan hayatını

kolaylaştıran bir temel dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Arıcı ve Ungan (2015) yazmanın insanlarla iletişim kurmak ve onları etkilemek gibi ihtiyaçlardan kaynaklı olarak doğduğunu ifade etmiştir. Yazmanın insanoğlunun iletişim kurma, kendini ifade etme gibi ihtiyaçlarını karşılayarak insan hayatını kolaylaştırdığı söylenebilir.

*Bilgi ve belgelerin geniş kitlelerle paylaşımı için en uygun temel becerilerden biri olma:* Günümüzde özellikle güvenilir bilgilerin genellikle yazılı belgelerden elde edildiğini görebilir. Özellikle kurum ve kuruluşlar yapılan açıklamaların saptırılmaması ve geniş kitlelere ulaşabilmesi açısından yazılı açıklamalar tercih etmektedir. Benzer şekilde yazılı olarak elde edilen belgeler kabul edilebilirlik ve kanıt olarak gösterilebilme açısından daha yararlı görülmektedir. Yıldız (2018) yazının duygu, düşünce ve bilgileri kayıt altına alma ve görünür kılma açısından önemli bir araç olduğunu dile getirmiştir. Bu özelliğinden dolayı bilgi ve belgelerin geniş kitlelerle paylaşımında genellikle yazılı anlatım tercih edilmektedir.

*Düşünce ve fikirlerin ortaya çıkarılmasına katkı sağlama:* Condon ve Kelly-Riley (2004)'e göre düşünmeyi öğrenmenin en iyi yolu okumak ve okunanlar hakkında yazmaktır. Yazma süreci bazen sancılı ve uzun bir süreç olarak gerçekleşmektedir. Bireylerin zihin dünyasında karanlık kalan yerlerin aydınlığa çıkarılmasında yazının önemli bir işlevi vardır. Ünlü yazar ve şairlere bakıldığında yazılı eserlerini ortaya çıkarmalarının bazen aylarını hatta yıllarını aldığı ifade edilmiştir. Ancak bu sürecin sonunda insanlığa ışık tutacak değerli düşünce ve fikirler içeren eserlerin meydana geldiği görülebilir. Dolayısıyla yazma eyleminin aynı zamanda düşünce ve fikirlerin ortaya çıkarılmasında son derece etkili bir beceri olduğu söylenebilir. Van den Bergh ve Rijlaarsdam (2007) fikir üretimi ve yazıya aktarmanın yazmanın iki temel süreci olarak görülebileceğini dile getirmiş ve yazma sürecindeki fikir üretimine vurgu yapmıştır. Yazının düşünce ve fikirlerin ortaya çıkarılmasında önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır.

*Bilgi edinme, eğitim gibi ihtiyaçları karşılama:* Geçmişten günümüze kadar gerek eğitim öğretim aracı olarak gerekse bilgi edinme aracı olarak kullanılan en yaygın materyallerin yazılı anlatım ürünleri olduğu söylenebilir. Ders kitapları, ansiklopediler gibi basılı materyallerle birlikte günümüzde ön plana çıkan e-kitaplar, e-dergiler vb. araçların da yazılı anlatım ürünleri olduğu düşünüldüğünde insanoğlunun eğitim ve bilgi edinme ihtiyacını karşılamada yazma becerisinin ve

yazılı anlatım ürünlerinin ne kadar önemli bir yer tuttuğu daha iyi anlaşılabilir. Arıcı ve Ungan (2015) yazmanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Bağcı (2007) ise bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmada internet kullanımının hızla arttığı düşünüldüğünde bilgi aktarımında yazının ne kadar önemli olduğunun daha iyi anlaşılacağını belirtmektedir.

*Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme becerilerini destekleme:* Yazmanın bir düşünme ve problem çözme süreci olduğu söylenebilir. Örneğin daha önce yazılmış olan bir metne eleştiri yazısı yazarken yazar mümkün olduğunca eleştirel olarak düşünme ihtiyacı hissedecektir. Nitekim eleştiri yazısı yazabilmek için eleştirel düşünme gerekli olacaktır. Benzer şekilde bir yazar masal yazmak istiyorsa konu ile ilgili ilginç ve olağanüstü karakterlere yer vermelidir. Bu durum ise ancak yaratıcı düşünce kullanılarak gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla yazma becerisi kendi içerisinde eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanımı gerektiren süreçlerden oluşmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin bu becerileri desteklediği söylenebilir. Nitekim Bayat (2014a) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

*Kendini ifade etme, duygusal rahatlama gibi psikolojik ihtiyaçları karşılama:* Günümüzde bireylerin duygusal sorunlarının giderilmesinde, rahatlama ihtiyacının karşılanmasında kullanılan en önemli tedavi yöntemlerinden birisi de bibliyoterapidir. Bibliyoterapi “kitap” (biblion) ve ” iyileşme” (therapeo) kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmektedir. Bu tedavi yönteminde yazma becerisi sıklıkla kullanılan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tedavi yönteminde mektup yazma, hikâye ve masalların sonunun değiştirilerek yazılması gibi çeşitli yazma etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde duygusal rahatlama ve arınma ihtiyaçlarının karşılanmasında yazma becerisinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Bağcı (2007) kendini ifade etmenin insanoğlunun doğal bir ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyacı çocukluk döneminde ağlama, bağırtı, el yüz hareketleri ile belirtmeye alışan insanoğlunun daha sonra konuşma ve yazma becerisi aracılığıyla kendini ifade etme ihtiyacını karşıladığını ifade etmiştir. Singer ve Singer (2008) yazmanın fiziksel ve duygusal iyileştirme amacıyla kullanılabilen ve etkililiği klinik araştırmalarda da ortaya konan bir beceri olduğunu vurgulamıştır.

*Problem çözme becerilerini geliştirme:* Yazma eylemi aynı zamanda bir problem çözme süreci olarak ele alınmaktadır. Nitekim Ülper (2008) yazma sürecini sorun çözme etkinliği olarak gören yaklaşımların olduğunu vurgulamaktadır. Yazma sürecini bir sorun çözme etkinliği olarak gören yaklaşımlar yazma sürecinde gerçekleşen bilişsel süreçlere odaklanmışlardır. Bu yaklaşımlar yazmanın bilişsel bir süreç olduğunu vurgulamakta ve yazarken insan zihninin konuyla ilgili çeşitli bilgiler üretebildiğine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla yazma etkinliğinin sık sık yapılması aynı zamanda sıklıkla problem becerisinin kullanılması demektir. Becerilerin uygulamalarla ve tekrarlanan etkinliklerle geliştirilebildiği düşünüldüğünde yazma becerisinin problem çözme becerilerini desteklediği söylenebilir.

*Diğer dil becerilerini destekleme:* Dil becerilerinin hepsi birbirini destekler niteliktedir. Konuşma ve yazma becerileri ifade edici dil becerileri olarak anılmakta ve bireyin kendini ifade edebilmesinde kullandığı temel dil becerileri olarak ele alınmaktadır. Bu becerilerden birinde meydana gelecek eksiklik diğer beceriyi de doğal olarak etkileyecektir. Ünlü yazarlar ve araştırmacılar iyi bir yazar olmanın ilk şartlarından birinin iyi bir okur olmaktan geçtiğini sıklıkla vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla her bir becerinin kendi içerisinde geliştirilmesi demek bütüncül olarak dil becerilerinin gelişmesi anlamına gelmektedir. Graham, Gillespie ve McKeown (2012) yazmanın okuma ve okuduğunu anlama üzerinde de etkili olduğunu belirtmiştir. Arıcı ve Ungan (2015) bireyin sahip olduğu dili geliştirmek ve o dilde özgün eser vermek için yazmaya ihtiyaç duyduğunu belirtmiş ayrıca yazmanın okuma ve diğer dil becerileri ile ilişkisine vurgu yapmıştır. Bağcı (2007) bütün dil becerilerinin birbirini doğrudan etkilediğinden bu becerilerin gelişimini birbirinden tamamen ayrı düşünmenin yanlış olacağını belirtmekte, gelişen her bir becerinin diğerlerinin de gelişmesine yardımcı olacağını vurgulamaktadır.

*Kalıcı ve etkili olma:* Yazının kalıcılığı konuşmanın kısa ömürlü olmasının aksine önemli bir özelliğidir. Aslında anlatma becerileri olarak ele alınan konuşma ve yazmanın her ikisi de üretim süreçleri olarak ele alınabilir. Ancak aralarındaki temel fark yazmanın konuşmaya oranla daha kalıcı bir üretim süreci olmasıdır. Nitekim Karakoç Öztürk (2012) yazının kalıcılığının ona önemli bir üstünlük sağladığını belirtmiştir. Böylesine etkin bir üretim süreci olan yazının öğretilmesi ve geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmalar eğitime yapılacak önemli bir katkı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma becerisi ile konuşma becerisi arasındaki temel farkları Emig (1977: 123-125) kısaca şu şekilde açıklamıştır:

1. Yazma konuşmaya göre daha sonraları meydana gelen bir beceridir.
2. Yazma eylemi çoğu zaman konuşma eyleminden daha yavaş bir şekilde gerçekleşmektedir.
3. Yazma eylemi sırasında okuyucu genellikle o an orada değildir. Ancak konuşma eylemi sırasında genellikle dinleyici ortamdadır.
4. Yazma genellikle görünür bir ürünle sonuçlanırken konuşmada bu söz konusu değildir. Belki de bu yüzden yazma konuşma eylemine göre daha kararlı ve sorumluluk gerektiren bir eylem olarak algılanmaktadır.

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılacağı gibi yazma insan hayatını sosyal, fiziksel ve psikolojik birçok yönüyle etkileyebilen hayati bir beceridir. Bu yönü ile yazma becerisi kişinin kariyer gelişiminden, sosyal hayattaki ilişkilerine kadar birçok alanda etkili olmaktadır. Bu noktada insan hayatının hemen her alanında bu kadar önem arz eden bir becerinin öğretimi de son derece önem kazanmaktadır. Bu nedenle aşağıda yazma öğretimi ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır.

### **2.3. Yazma Öğretimi**

Yazının keşfi insanlık tarihine yön veren en önemli gelişmelerden biridir. Hatta kimilerine göre geçmişten günümüze kadar insan hayatını etkileyen en önemli keşif yazının keşfidir. Geçmişten günümüze kadar dair elde ettiğimiz bilgilerin büyük bir kısmına yazılı kaynaklar sayesinde erişmekteyiz. Yazılı kaynaklar insanlık tarihine ışık tutmuş ve geçmiş kuşaklar ile gelecek kuşaklar arasındaki iletişimin temel yapı taşlarından biri olarak yerini almıştır. Dolayısıyla bilginin aktarılmasında, iletişim ve haberleşme ihtiyacının karşılanmasında, geçmiş ve gelecek kuşaklar arasında deneyim ve tecrübelerin aktarılmasında önemli bir yeri olan yazının öğretimi eğitim öğretimde ele alınan temel meselelerinden biri olmuştur. Graham, Gillespie ve McKeown (2012) yazma öğretiminin temel amacının öğrencilere yetkin bir şekilde yazmayı öğretmek olduğunu bunun ise sık sık yazma çalışmaları yapılarak başarılacağı ifade etmiştir.

Yazının öğretimi ile ilgili çalışmalara yazının kullanıldığı en eski uygarlıklarda bile rastlanabilir. Örneğin yazıyı kullanan en eski uygarlıklarda yazı öğretimi amacıyla hazırlanmış kelime kartlarına rastlanmaktadır. Yazı becerilerinin geliştirilmesi ve ileri düzeye taşınmasında, yazının öğretim boyutu

önem arz etmektedir (Tolchinsky, 2006: 83-95). Yazının öğretim boyutunda ise uzun yıllardan beri farklı anlayışlar, farklı yaklaşımlar benimsenmiş, bu yaklaşımlar ve anlayışlar elde edilen tecrübeler ile birlikte geliştirilerek sürekli yenileri eklenmiştir. Graham, Gillespie ve McKeown (2012) yazma becerisinin gelişiminde yazma gelişimini destekleyici bir sınıf ortamının önemli olduğunu belirtmiştir. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler arası etkileşim yüksek olmalı ve yazmaya motive edici amaçlar ve hedefler oluşturulmalıdır.

Yazma konuşma ve dinleme becerilerinden farklı olarak daha çok okul ortamında öğrenme sürecinin başladığı bir beceridir. Bu nedenle bu becerinin öğrenilmesi diğer becerilere göre geç gerçekleşmekte ve gerek eğitimciler gerekse aileler tarafından zor geliştirilen bir beceri olarak görülmektedir. Graham, Harris ve Adkins'e (2018) göre basit bir cümle yazmak için bile öncelikle bir fikir üretilmekte daha sonra bu fikir dilbilgisi kuralları bakımından doğru bir cümle haline getirilmekte ve son olarak yazılı bir metne dönüştürülmektedir. Graham, Gillespie ve McKeown (2012) birçok ülkede yazma öğretimine ve öğrenmeyi desteklemek için yazmayı bir araç olarak kullanmaya çok az zaman ayırıldığını ancak bu durumun değişmesi gerektiğini belirtmiştir.

Graham (2008) günümüzde yazmayı iyi bir biçimde öğrenemeyen öğrencilerin eğitim ve iş hayatında ciddi sorunlar ile karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Bu nedenle tüm öğrencilerin yazmayı öğrenmesi gerektiğini ifade ederek etkili bir yazma öğretimi için bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Graham'ın etkili bir yazma öğretimi için tavsiyeleri şu şekilde özetlenebilir.

1. Yazmaya yeterince zaman ayrılmalı ve farklı yazı türleri ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin yazma ile ilgili bilgileri artırılmalıdır.
3. Öğrencilerin yazmaya olan ilgi ve isteği artırılmalıdır.
4. Öğrencilerin stratejik yazarlar olabilmeleri için onlara yardımcı olunmalıdır.
5. Yazmayı öğretmek için farklı teknolojik araçlardan faydalanılmalıdır.
6. İlerlemeyi ve ihtiyaçları belirlemek için etkili ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır.

Ülkemizdeki mevcut yeterliklerin bir araya getirilmesi ve iyileştirilmesi amacı ile hazırlanan "Türkiye Yeterlikler Çerçevesi" kapsamında öğrencilerin ihtiyaç duydukları yetkinlikler olarak belirtilen sekiz anahtar yetkinlikten biri ana

dilde iletişimidir. Bu anahtar yetkinlik ana dilde sözlü ve yazılı olarak iletişim becerilerini kapsamaktadır. Bu durum yazma becerisinin ihtiyaç duyulan önemli bir beceri olduğunu göstermektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir. Ayrıca bu programda yazma becerisi ile ilgili birçok kazanım yer almaktadır. Tüm bunlar yazma becerisine, yazma öğretimine önem verildiğini göstermektedir.

Araştırmacılar ve eğitimciler tarafından yazma öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların özellikle son elli yılda yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte yaklaşık son elli yıl içerisinde yazmanın doğasını, nasıl gerçekleştirildiğini açıklamaya çalışan farklı modeller ortaya konmuştur. Yazma öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların yoğunlaşması ve yazmanın doğasını açıklamaya çalışan farklı modellerin ortaya konması ile birlikte yazma eğitim ve öğretimine karşı farklı bakış açıları, farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Aşağıda geçmişten günümüze genel olarak benimsenmiş olan aynı zamanda bu yönü ile de yazma öğretimi uygulamalarına yön veren yazma öğretim yaklaşımları ele alınmış ve bunlar hakkında bilgi verilmiştir.

#### **2.4. Yazma Öğretim Yaklaşımları**

Yazma öğretim yaklaşımları; yazmanın doğasını ve işleyişini ortaya koymayı amaçlayan yazma modelleri, yazma öğretiminde ortaya çıkan sorunlar, yazma öğretimine yönelik ortaya atılan yeni düşünceler, geçmişten günümüze yazma öğretiminden elde edilen tecrübeler vb. gelişmeler ışığında benimsenmiş yazma öğretimini ele alış ve yazma öğretimine bakış biçimleri olarak tanımlanabilir.

Zaman içerisinde ortaya konulan bilimsel bulgular ve teknolojik gelişmeler ışığında hemen hemen her alanda yaşanan algı ve yaklaşım değişikliği gibi eğitim ve öğretimde de yaklaşım ve algı değişimleri meydana gelmiştir. Dolayısıyla zaman içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan yazma eğitimi ve öğretimi alanında da algı ve yaklaşım değişikliklerinin meydana gelmesi kaçınılmaz olmuştur. Eğitim alanında yaşanan bu algı ve yaklaşım değişikliklerinde bilimsel ve teknolojik gelişmeler, elde edilen tecrübeler, ortaya atılan bilimsel bulgular son derece etkili olmuştur. Bu gelişmelerden yazma eğitimi de payına düşeni almış ve böylece geçmişten günümüze kadar benimsenen ve uzmanlarca savunulan farklı yazma öğretim yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bu bölümde yazma öğretimi ile ilgili geçmişten günümüze kadar benimsenen yaklaşımlar ürün odaklı

yazma yaklaşımı, tür odaklı yazma yaklaşımı ve süreç odaklı yazma yaklaşımı olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Bu üç yaklaşımın ele alınma nedeni yazma öğretiminde son yıllarda üzerinde durulan ve tartışılan üç ana yaklaşım olmasıdır. Aşağıda bu üç yaklaşım tek tek ele alınarak bu yaklaşımlar hakkında bilgi verilmiştir.

#### **2.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı**

Yazmayı öğretmek ve yazma becerilerini geliştirmek amacı ile çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımların en eskilerinden biri ürün temelli yazma yaklaşımıdır. Ürün odaklı yazma yaklaşımı, model yaklaşımı, metne dayalı yaklaşım gibi farklı isimlerle de anılmıştır (Akinwamide, 2012; Tangpermpoon, 2008). Bu yaklaşım yazma öğretiminde kullanılan geleneksel yaklaşım olarak bilinmektedir. Sun & Feng (2009)' a göre ürün odaklı yazma yaklaşımının birincil amacı hatasız ve tutarlı metinler oluşturmaktır. Bu yaklaşımda özellikle öğrencilerin doğru gramer kullanımı konusundaki farkındalıklarının sağlanması vurgulanmakta ve önemsenmektedir (Pasand & Haghi, 2013: 75-76).

1970'lere kadar bu yaklaşımın sıklıkla benimsenerek kullanıldığı söylenebilir. Ürün odaklı yaklaşımda başlıca odaklanılan noktalardan biri model metnin özellikleridir ve gramer kuralları yazma öğretiminde son derece önemli görülmektedir. Süreç odaklı yazma yaklaşımında düzeltme ve geri bildirimlere sürekli olarak yer verilirken bu yaklaşımda düzeltmeler ve geri bildirimler genellikle bir defaya mahsus olarak ve dil bilgisi odaklı gerçekleştirilmektedir. Oysa Dolunay (2010) günümüzde dil bilgisi öğretiminin kuralları ezberletmeyi değil onları kullanabilmeyi amaçladığını belirtmiştir. Ayrıca bu yaklaşım süreç odaklı yazma yaklaşımına göre yazma öğretimini daha bireysel bir etkinlik olarak ele almaktadır. Nitekim süreç odaklı yazma yaklaşımında akran geri bildirimleri, sınıf içi etkileşimler ön plana çıkmakta iken bu yaklaşımda geri bildirimler genellikle öğretmen tarafından gerçekleştirilen bir etkinlik olarak kalmakta ve sınıf içi etkileşim genellikle öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Süreç odaklı yaklaşımda ise sınıf içi etkileşim genellikle hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasında gerçekleştirilmektedir. Thulasi, Ismail ve Salam (2015) bu yaklaşımın halen öğretmenler tarafından kullanıldığını belirtmektedir.

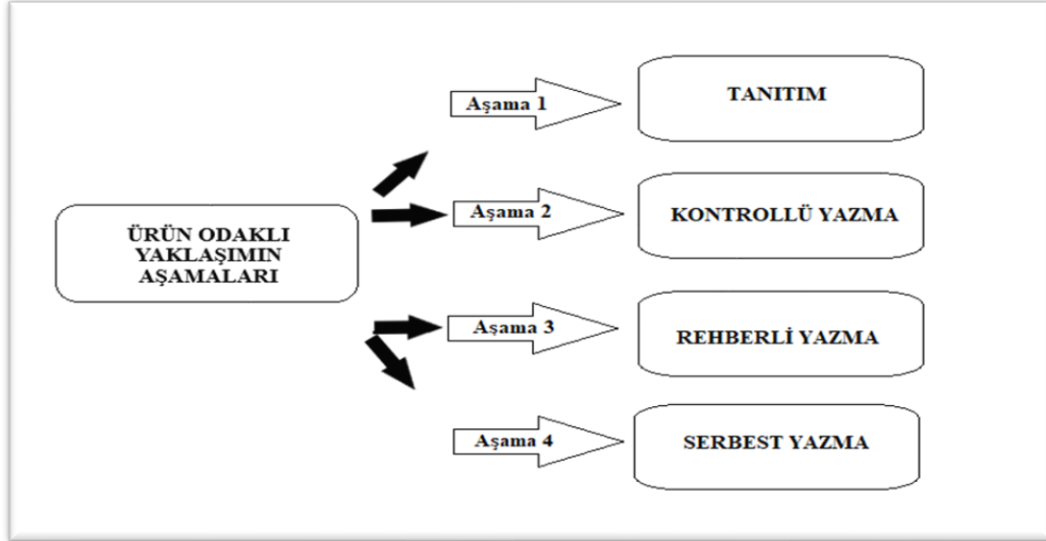
Sakoda (2007: 1141-1143) bu yaklaşımın yazmada noktalama işaretleri ve dilbilgisi kuralları gibi alanlara odaklandığını ifade etmektedir. Sakoda bu nedenle ürün odaklı yaklaşımda geri bildirimlerin de daha çok dilbilgisi kurallarına yönelik



yapılan geri bildirimler, yazım ve noktalama işaretlerine yönelik yapılan geri bildirimler gibi biçim odaklı olarak gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Bu yaklaşımda fikirlerin organizasyonuna ve ürüne sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Yazmaya bir üretim olarak bakan bu yaklaşıma göre yazma sonucunda ulaşılan ürün oldukça önem arz etmektedir. Ancak bu yaklaşım yazma süreci sonunda bir ürünün oluşması sürecinde gerçekleştirenleri ihmal etmekte yazma eyleminin gerçekleştirildiği süreçleri göz ardı etmektedir. Yaklaşım yazma süreçlerinde gerçekleştirilenleri ihmal ederek yalnızca ortaya çıkan yazılı anlatım ürününe odaklanması yönü ile eleştirilmiştir. Buna rağmen Tangpermpoon (2008) ürün odaklı yaklaşımın cümle yapılarını kullanmayı öğretme açısından işe yaraması gibi bazı avantajları nedeniyle öğretmenler arasında yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

Bu yaklaşıma göre öğrencilere model metinler sunmak ve metinlerin temel özelliklerini vurgulamak önemlidir. Yaklaşımda ilk aşamalarda model metinler sunulduktan sonra öğrencilerden sunulan model metinleri taklit etmeleri beklenmektedir. Kısacası bu yaklaşıma göre öğrencilerin öğretmenleri tarafından sunulan model metinleri taklit etmesi ve bu sayede yeni ürünler ortaya koyması önemsenmektedir. Bu durum ise yaklaşımın öğretmen merkezli bir öğretim anlayışına sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu yaklaşımda ürün ön plana çıkarılırken öğrencilerin yazma süreçleri, bu süreçlerde yaşadıkları sıkıntılar vb. durumlar göz ardı edilmektedir. Bu durum da benzer şekilde yaklaşımın öğrenciyi merkeze alan bir anlayışta olmadığını göstermektedir. Bu yaklaşımın uygulama noktasında gerçekleştirilen aşamalar veya uygulama anlayışları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Ancak ürün odaklı yaklaşımda yazma eğitimi genellikle aşağıda yer alan sıralama takip edilerek gerçekleştirilmektedir:



**Şekil 2. 1** Ürün odaklı yazma yaklaşımında takip edilen sıralama

Ürün odaklı yaklaşım benimsenen her yazma öğretiminde bu sıralama gerçekleştirilmemekle birlikte genel olarak benimsenen sıralama yukarıdaki gibidir. Ürün odaklı yaklaşıma göre yazma eğitimine genellikle öğretmen tarafından tanıtma yapılarak diğer bir deyişle model metin sunularak başlanmakta kontrollü yazma, rehberli yazma ve serbest yazma şeklinde yazma öğretimi devam ettirilmektedir. Aşağıda ürün odaklı yaklaşımda benimsenen bu sıralamada yer alan aşamaların her biri hakkında kısaca bilgi verilmiştir:

1. *Tanıtma (Model Sunma)*: Modelleme diğer bir deyişle model metin sunma bu yaklaşımın merkezinde yer alan anlayışlardan birisidir (Pasand & Haghi, 2013; Saeidi & Sahebkhair, 2011). Tanıtma sırasında öğrencilerden öğretmen tarafından sunulan model metinleri incelemeleri ve türün özelliklerini belirlemeleri beklenmektedir. Bu yaklaşıma göre model metin öğrencilere sunulduktan sonra hep birlikte okunmakta ve daha sonra metnin temel özellikleri vurgulanmaktadır. Örneğin masal türünde bir metin ortaya koymak amaçlanıyorsa öncelikle masal türünden bir metin öğretmen tarafından sınıf ortamında sunulmakta daha sonra bu türün özellikleri öğretmen tarafından öğrencilere tanıtılmaktadır.

2. *Kontrollü Yazma*: Bu yaklaşımda kontrollü yazma etkinlikleri sıklıkla kullanılmaktadır. Kontrollü yazmaya göre model metin incelendikten sonra öğrenciler öğretmenlerinin kontrolü altında metinlerini oluşturmaya başlarlar. Öğretmen öğrenci ürünlerini değerlendirmekte ve bu değerlendirmede genellikle ilk aşamada vurgulanan türe özgü özellikler dikkate alınmaktadır. Yapılan değerlendirmeler genellikle dil bilgisi hatalarına odaklı olarak

gerçekleştirilmektedir. Ellialtı (2016) kontrollü yazmanın cümle yapılarının ve ifade kalıplarının uygun bir şekilde yazılmasını amaçladığını belirtmiştir. Ona göre bu yöntem örnek metin sunulduktan sonra öğrencilerden örnek metindeki anahtar kelimelerden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenerek uygulanabilir.

3. *Rehberli Yazma (Güdümlü yazma)*: Rehberli yazmada öğrencilerden fikirlerini organize etmeleri beklenir. Yaklaşımında rehberli yazmaya önem verilmektedir. Çünkü bu yaklaşıma göre yazıda fikirlerin organizasyonu ortaya konan fikirlerden daha önemli bir yere sahiptir. Bu aşamada dil bilgisel kurallar ile yazım ve noktalama kurallarına uymaları için öğrenciler öğretmenleri tarafından yönlendirilmektedir. Yaklaşımında dilbilgisi kuralları ve biçime içerikten daha çok önem verildiği için rehberli yazma önem kazanmaktadır.

4. *Serbest Yazma*: Serbest yazma öğretmen müdahalesi olmadan öğrencilerin özgürce yazmasıdır (Öztürk, 2018). Serbest yazma sırasında öğrencilerin bağımsız bir biçimde üzerinde çalışılan ve daha önce yazılmış olan türün özelliklerine uygun ürünler ortaya koyması beklenmektedir. Aşamada ortaya konan ürün son derece önemlidir. Nitekim bu yaklaşımın en önemli gördüğü şey ortaya çıkan üründür. Yaklaşımında süreç ve bu sürecin nasıl gerçekleştirildiğine çok önem verilmez. Dolayısıyla yaklaşımın en çok eleştiri alan yönünü de bu durum oluşturmaktadır.

Bu yaklaşım yazma sürecinde bireysel farklılıkları çok fazla dikkate almayarak tüm öğrencileri eşit kabul etmesi, öğretmen merkezli bir anlayış benimsemesi, biçimsel öğelere önem vermesi ve süreci değil ürünü dikkate alması sebebiyle yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalabilmektedir (Tabak ve Göçer, 2013: 150). Bu yönleri ile eleştirileri üzerine çeken ürün odaklı yaklaşım, dil kullanımının estetik yönünden çok teknik yönüne odaklanmaktadır. Ürün odaklı yazma yaklaşımı öğretmen merkezli bir yaklaşım olması dolayısıyla da öğrencilerin yazma sürecindeki ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi nedenlerle de eleştirilmiştir. Yaklaşımında model metin ve cümle kullanılmasıyla birlikte bunların taklit edilerek yazma öğretimi yapılması ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere sunulan model metinlerin ve cümlelerin okunması bu metinlerin daha çok dil bilgisel özellikleri üzerinde durularak yazma öğretiminin gerçekleştirilmesi söz konusudur.

Bu yaklaşımın ön plana çıkan belli başlı özellikleri aşağıdaki gibidir:

*Model metin kullanımı*: Yaklaşımında model metin kullanımı oldukça önemli bir yere sahiptir. Sun ve Feng'e (2009) göre bu yaklaşımda öğretmen öğrencilerine

model metinler sunarak bunları taklit etmelerini bekler. Ghufron (2016) bu yaklaşımda yazma gelişiminin model metnin taklidinin bir sonucu olarak algılandığını ifade etmiştir. Yaklaşımda öğrencilere yazma eğitimi verilirken kullanılan en önemli materyallerden biri model metinlerdir. Model metinler genellikle öğretmen tarafından sınıfa getirilir. Sınıf ortamında okunan metinlerin belli başlı özellikleri vurgulanır. Öğrencilerden de bu özelliklere uygun metinler yazmaları beklenir. Model metinlerin kullanımı diğer yaklaşımlarda da vardır ancak model metinler ürün odaklı yazma yaklaşımının yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımda model metin yazma öğretiminin en başında öğrencilere genellikle öğretmen tarafından sunulur. Bu yönleriyle ürün odaklı yaklaşımda diğer yaklaşımlarda olan model metin kullanımından farklı bir kullanım anlayışı olduğu söylenebilir.

*Fikirlerin organizasyonunun fikirlerden daha ön plana çıkması:* Bu yaklaşıma göre fikirlerin organizasyonu metinde ortaya atılan fikirlerden daha önemlidir. Diğer bir deyişle yazarın ortaya koyduğu fikirlerdeki yaratıcılık, özgünlük gibi özelliklerden daha önemli olan şey o fikirlerin nasıl ortaya konduğudur. Badger ve White'a (2000) göre ürün temelli yaklaşım yazmayı temelde dilin yapısı hakkındaki bilgilerle ilgili görmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımda içerikten çok düzen ve biçim odaklı hareket edilmektedir. Bu nedenle yaklaşımda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında genellikle biçimsel değerlendirmelerin ön plana çıktığı söylenebilir.

*Geri bildirimlerin ve değerlendirmelerin genellikle biçimsel ve ürün odaklı yapılması:* Sakoda (2007) ürün temelli yaklaşımda geri bildirimlerin daha çok yazının biçimsel özelliklerine odaklandığını ifade etmiştir. Bu yaklaşımda esas olan kusursuz metinlere ulaşmaktır. Buna ulaşmak için izlenen süreçler yaklaşımda pek göz önünde bulundurulmamaktadır. Bu nedenle yaklaşımda yapılan değerlendirmeler ürün merkeze alınarak gerçekleştirilmektedir. Benzer şekilde geri bildirimler genellikle öğretmen tarafından yapılmakta ve bu geri bildirimler genellikle yazının biçimsel özelliklerine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Çünkü bu yaklaşıma göre fikirlerin organizasyonu fikirlerin kendisinden daha önemli görülmektedir. Ürün odaklı yaklaşımın eleştirilme nedenlerinden biri geri bildirimlerin ve değerlendirmelerin genellikle biçimsel ve ürün odaklı yapılmasıdır.

*Dönüt ve düzeltmelerin genellikle bir defaya mahsus olarak gerçekleştirilmesi:* Ürün temelli yaklaşıma göre dönüt ve düzeltmeler öğrencilere

genellikle öğretmenleri tarafından doğrudan verilmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirme süreçlerini içeren öz değerlendirme veya akranlarını değerlendirme gibi uygulamalara bu yaklaşımda pek yer verilmez. Değerlendirmeler öğretmen tarafından ve genellikle bir defaya mahsus olarak gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirmelerde süreç göz önüne alınmamaktadır. Ürün odaklı yaklaşım bu yönü ile eleştirilere maruz kalmıştır.

*Bireyselliğin ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin ön planda olması:* Yaklaşımın temel özelliklerinden bir diğerini eğitim öğretim ortamlarındaki etkileşim unsuru oluşturmaktadır. Badger ve White (2000) bu yaklaşımda yazma gelişiminin öğretmenler tarafında sunulan model metinlerin taklidi ile gerçekleştiği anlayışının benimsendiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşıma göre eğitim öğretim genellikle öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Ancak bu etkileşim genellikle öğrencilerin sadece alıcı konumunda oldukları bir biçimdedir. Yani tek yönlü bir aktarım söz konusudur. Öğrencilerden gelen dönüt ve tepkiler çok fazla dikkate alınmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri kısıtlıdır. Değerlendirmeler genellikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilirken akran değerlendirmesine önem verilmemektedir. Yaklaşım bu yönüyle yoğun eleştirilere maruz kalmıştır.

*Yazma eylemi sonucunda ortaya konan ürüne odaklanılması:* Ürün odaklı yaklaşımda yazma eyleminin temelde bir üretim işi olarak görüldüğü söylenebilir. Yazmanın başından sonuna kadar gerçekleşen süreç göz ardı edilerek sürecin sonunda ortaya konmuş olan metinlere odaklanan bir yaklaşım olan ürün odaklı yazma yaklaşımı eğitim öğretimin bir süreç olduğunu göz ardı etmesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı etmesi gibi nedenlerle eleştirilmiştir.

Her yaklaşımın savunduğu kendine özgü görüş ve düşünceleri olması nedeniyle her yaklaşım farklı öğretim etkinliklerinin kullanımını daha uygun görmüş veya zaman içerisinde kendi görüş ve fikirlerine uygun etkinlikler oluşturmuştur. Aşağıda ürün odaklı yazma yaklaşımında dilbilgisi kurallarının öğretilmesi, cümle ve paragraf yapılarının aktarılması gibi amaçlarla sıklıkla kullanılan iki etkinlik örneği verilmiştir.

**Etkinlik 1****Açıklama**

Aşağıda yer alan üç cümleyi olabildiğince mantıklı bir biçimde birleştirerek boş bırakılan yere yazınız.

1. Yazar genç.
2. Yazar kendini geliştiriyor.
3. Yazar okumayı seviyor.

**Etkinlik 2****Açıklama**

Aşağıda boş bırakılan yere model 1'deki gibi kendinizi ve okulunuzu tanıtan bir paragraf yazınız. Paragrafınızı oluştururken model 1'i örnek alınız ancak sizin için doğru olmayan bilgileri değiştirmeyi unutmayınız.

**Model 1**

Benim adım Ahmet. 14 yaşındayım. Ben öğrenciyim ve okulumu seviyorum. Şu anda okulumdayım. Büyük ve geniş bir okulum var. Okulumun duvarları beyaz. Dört katlı okulumda tam on iki sınıf ve yaklaşık 170 öğrenci var. Bahçesi de oldukça ferah ve geniş. Ayrıca bahçesinde elma ve kayısı ağaçları var.

Yukarıda ürün odaklı yazma yaklaşımına uygun olabilecek iki etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bu etkinlik örnekleri dikkate alındığında bu yaklaşımın model sunumuna önem verdiği, ortaya koyulacak ürüne odaklandığı, fikir üretiminden çok fikirlerin organizasyonuna önem verdiği anlaşılabilir. Nitekim yukarıda yer alan etkinliklerde öğrencilerde fikir üretmeleri yerine fikirleri organize etmelerinin istendiği, öğrencilere model metinler sunulduğu görülmektedir.

**2.4.2. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı**

Bu yaklaşımda ürün odaklı yazma yaklaşımında olduğu gibi yazma öğretiminde model metin kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Model metinler öğretmen ve öğrencilerle birlikte okunmakta ve analiz edilmektedir. Bu yaklaşımda ürün odaklı yazma yaklaşımından farklı olarak model metinlerin analizi daha detaylı bir biçimde gerçekleştirilmekte ve model metinlerin okunması ve analiz edilmesi aşamasında öğretmen ve öğrenci birlikte hareket etmektedir. Ürün odaklı yazma yaklaşımında ise daha çok öğretmen ön plana çıkmakta, öğrenci bu süreçte pasif kalmaktadır. Badger ve White (2000) tür odaklı yazma yaklaşımı ile ürün odaklı yazma yaklaşımı arasında güçlü benzerliklerin olduğuna dikkat çekerek tür yaklaşımının bazı açılardan ürün yaklaşımının bir uzantısı olduğunu ifade

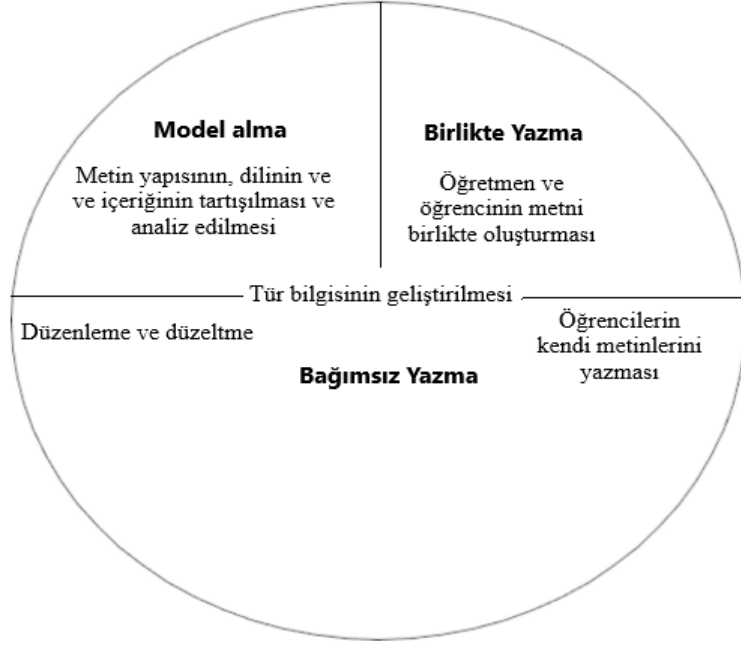
etmektedir. Tür temelli yazma yaklaşımına göre yazma gelişimi büyük ölçüde öğretmen tarafından sunulan metinlerin analizi ve taklidi ile ilgilidir.

Tür odaklı yaklaşımda metnin dilsel özellikleri ve biçim bakımından tartışılması, analiz edilmesi, çözümlenmesi daha sonra benzer metin türünde yazılar oluşturulması düşüncesi vardır. Yaklaşımına göre bir metin türü birtakım iletişimsel amaçlar etrafında oluşmaktadır. Dolayısıyla tür metindeki söylemi şekillendirir ve içerik, stil seçimini etkiler (Swales, 1990). Bu nedenle bu yaklaşımda öğrencilere metin türleri öğretildiğinde, metin türlerinin analizi yapıldığında onların içerik, söylem ve stil bakımından nitelikli metinler üretebileceği düşünülmektedir. Badger ve White (2000) ürün yaklaşımında olduğu gibi tür yaklaşımında da öğrencilerden bir metni analiz etmelerinin beklendiğini ifade etmektedir. Ancak bu analiz ürün yaklaşımında daha üstünkörü yapılırken, tür yaklaşımında metnin türe özgü özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine önem verilmektedir.

Ürün yaklaşımında olduğu gibi tür yaklaşımında da yazma ağırlıklı olarak dilbilimsel olarak ele alınır. Bununla birlikte tür yaklaşımı yazının üretildiği sosyal bağlama daha fazla vurgu yapmaktadır. Yaklaşım öğretmenin uygun materyaller bulmasına fazla bağımlı olması, öğrenciyi yeterince merkeze almaması gibi yönleri ile eleştirilmiştir. Tangpermpoon'a (2008) göre tür temelli yazma yaklaşımının bir diğer olumsuz yanı bazen öğrencilerin hedef kitleye iletmek istediklerini ifade etmek için uygun dil ve kelime bilgisine sahip olmamalarıdır.

Tür yaklaşımı metin türlerinin çözümlenmesine ve türsel özelliklerin analiz edilerek belirlenmesine dayalıdır. Metin türü analizi okuma-yazma becerilerini birlikte geliştirmekte ve yazma becerisi için süreç gerektirmektedir. Bu yöntemde, örnek metin seçildikten sonra öğrenciler öğretmen ile birlikte metni okuyarak dilsel özellikleri ve biçimi açısından çözümler. Daha sonra hep birlikte aynı metin türünü yapılandırdıktan sonra öğrenciler grup hâlinde yazılarını üretmeye çalışırlar ve en sonunda tek başlarına kendi metinlerini üretirler (Seyedi, 2019).

Firkins, Forey ve Sengupta (2007) tür odaklı yazma yaklaşımının model alma ve birlikte yazma gibi stratejileri teşvik eden bir öğrenme-öğretme döngüsüne dayandığını ifade etmiştir. Aşağıda tür odaklı yaklaşımın temelinde yer alan bu öğrenme-öğretme döngüsü ele alınmıştır. Hyland (2003) tarafından oluşturulan bu öğrenme- öğretilme döngüsü aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



**Şekil 2. 2** Hyland 'ın (2003) öğrenme döngüsü

Yukarıda yer alan şekil incelendiğinde tür odaklı yazma yaklaşımının ürün odaklı yazma yaklaşımı ile benzerlik gösterdiği anlaşılabilir. Şekil incelendiğinde ürün odaklı yaklaşım ile tür odaklı yaklaşım arasındaki farklılıklardan birinin model metinlerin sunumu ve analizi olduğu görülebilir. Diğer farklılık ise tür odaklı yazma yaklaşımının ürün odaklı yazma yaklaşımına göre yazmanın sosyal bağlamına daha çok önem vermesidir. Aşağıda tür odaklı yaklaşımın temelinde yer alan bu öğrenme-öğretme döngüsü kapsamında gerçekleştirilen adımlar ele alınmıştır:

*1. Model alma:* Tür odaklı yaklaşımda öncelikle türün özelliklerini yansıtan metinler incelenir. Öğrenciler sınıfa getirilen metinleri sosyal amaçları, dilsel özellikleri gibi özellikleri yönünden inceler (Özdemir, 2019). Bu aşamada yapılacak olan öncelikle yazma eğitiminin hangi türe özgü olarak gerçekleştirileceğinin belirlenmesidir. Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler birlikte metnin analizi gerçekleştirirler. Metnin analizinde oldukça detaylı bir tutum gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenciler metnin analizinde şunları yapabilirler:

1. Metin türünün tespit edilen özellikleri hakkında beyin fırtınası yapılabilir.
2. Metin türünün özellikleri hakkında tartışma yapılabilir.
3. Metnin işlevi hakkında tartışma yapılabilir.
4. Metnin iletişimsel amacı hakkında tartışma yapılabilir.
5. Metin türünde sıklıkla kullanılan dilsel yapılar hakkında konuşulabilir.



6. Metin türünde sıklıkla yer verilen kalıp sözler, sözcükler hakkında konuşulabilir.

2. *Birlikte yazma*: Birlikte yazma aşamasında öğrenciler öğrenilen tür hakkında bağımsız bir biçimde yazmaya başlamadan önce öğretmen tarafından yazma sürecinde onlara yardım edilir. Öğretmenin yönlendirmesi ve rehberliği eşliğinde metinlerini oluştururlar. Özdemir (2019) birlikte yazmada öğretmenlerin öğrencilere yazılarını oluşturmak için yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu aşamada şu adımlar takip edilebilir:

1. Örnek olarak sunulan metinlerin özelliklerinin öğretmen tarafından öğrencilere zaman zaman hatırlatılması.

2. Örnek olarak sunulan metinden hareketle öğrenciler tarafından yeni metinlerin üretilmesinin istenmesi.

3. Yeni metinlerin üretilmesi için öğretmen tarafından dönütler verilmesi.

4. Öğretmen tarafından verilen dönütlerden hareketle düzeltme ve düzenlemeler yapılması.

Birlikte yazma aşaması öğrencileri bağımsız yazarlar olmaya hazırlayan aşamadır. Temel hedef öğrencileri bağımsız yazarlar olarak yetiştirmek olduğundan birlikte yazma nitelikli yazarlar yetiştirmek açısından son derece önem arz etmektedir. İlk iki aşama olan model alma ve birlikte yazma ne kadar nitelikli bir biçimde gerçekleştirilirse öğrencilerin bağımsız yazarlar olarak sergiledikleri başarının o derecede iyi olacağı düşünülmektedir.

3. *Bağımsız yazma*: Bu aşamada öğrencilerden metni kendi başlarına oluşturmaları beklenmektedir (Özdemir, 2019). Bağımsız yazmada öğrencilerin birinci ve ikinci aşamada öğrendiklerini bağımsız bir biçimde uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bağımsız yazma aşamasında öğrenci model alma ve birlikte yazma sırasında öğrendiği bilgi ve kazandığı becerilerden hareketle kendisi bir metin oluşturur.

Yaklaşımın temel amacının öğrencileri bağımsız yazarlar olarak yetiştirilmesi olduğundan bağımsız yazma aşaması son derece önem arz etmektedir. İlk iki aşamada gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme etkinliklerinin hepsi öğrencileri bağımsız yazarlar olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu aşamaya geçmeden önce öğretmen öğrencilerin bağımsız yazarlar olarak yetkin bir hale

geldiklerinden emin olmalıdır. Hyland'a (2003) göre tür temelli yazma eğitiminin yararlarından bazıları şunlardır:

1. Yazma becerilerinin kazanılması için neyin öğrenilmesi gerektiğini hakkında fikir sunar.
2. Yazma eğitiminin hedefleri ve içeriği öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenir.
3. Öğretmenlere öğrencilerin öğrenmesi sağlamak ve yaratıcılıklarını geliştirmek için merkezi bir rol verir.
4. Öğretmenlerin ve öğrencilerin metinler konusundaki farkındalıklarını artırır.

Tür ve ürün odaklı yazma yaklaşımları öğrenci merkezli bir eğitim ve değerlendirme anlayışı benimsemediği, yazarken gerçekleştirilen süreçleri yeterince dikkat almadığı ve sonuç olarak yazma becerilerini geliştirme bakımından yetersiz olduğu gibi gerekçelerle eleştirilmiş.

#### **2.4.3. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı**

Boscolo'ya göre (2008: 366) süreç odaklı yazma yaklaşımının kökenleri Rohman'ın (1965) çalışmasına dayanmaktadır. Rohman (1965) düşünceleri kelimelere, kelimeleri ise kâğıda dökmenin bir süreç gerektirdiğini ve bu sürecin farklı aşamalarında farklı işlemlerin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bunun ardından Emig (1971) yazarken sesli olarak düşünen on ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği gözlemin sonucuna dayanarak yazmanın doğrusal bir süreç değil yinelemeli (sarmal) bir süreç olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışmaların ardından Flower ve Hayes yazmanın bilişsel boyutuna ilgi duymaya başlamıştır. Bu araştırmacılar yazarken gerçekleştirilen bilişsel süreçleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Buna göre yazmanın üç ana süreçten oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre yazma, planlama (planning), yazıya aktarma (translating) ve gözden geçirme (reviewing) olmak üzere üç temel süreçte gerçekleştirilmektedir. Hayes ve Flower (1980) tarafından ortaya konan bu süreçler daha sonraları yazma öğretimine yön veren süreç temelli yazma anlayışına kaynaklık etmiştir. Hayes ve Flower tarafından ortaya konan bu model yazmanın bilişsel süreçlerine vurgu yapmakta ve bu bilişsel süreçlerin açıklanmasını temel alınmaktadır. Bu modele göre yazma döngüsel ve yinelemeli bir süreçten meydana gelmekte ve bu süreçte bilişsel işlemler son derece önem taşımaktadır. Süreç yaklaşımı öncelikli olarak metinsel özellikler yerine yazarların yazarken ne yaptıklarını, nasıl bir süreçten geçerek metinlerini oluşturduklarını dikkate almaktadır.

Boscolo (2008: 366) süreç temelli yazma yaklaşımının sınıflarda çok farklı uygulamalarının olduğunu belirterek bu yaklaşımın temelde öğrencilerin yazmadan önce fikirlerini düzenlemelerini ve yazılı metinlerini gözden geçirmelerini amaçlayan öğretim stratejilerinden oluştuğunu belirtmiştir. Süreç yaklaşımı, nihai sonuç yerine bir metnin nasıl yazıldığına odaklanır. Süreç yaklaşımında, yazının doğasını anlama ve yazmanın nasıl öğrenildiğini ve öğretildiğini anlama amacı vardır. Süreç odaklı yazma üzerine araştırmalar, yazıyı doğrusal değil sarmal bir süreç olarak ele almıştır. Bu nedenle süreç yaklaşımı ön yazma, taslak hazırlama, düzenleme ve gözden geçirme gibi süreçlerin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca bu yaklaşım yazarken gerçekleştirilen bu süreçlerde gerektiğinde önceki süreçlere geri dönüşlerin olabileceğini savunmaktadır. Örneğin düzenleme aşamasını bitirip gözden geçirme aşamasına geçen bir yazar yaptığı gözden geçirme sonucunda yeniden düzenleme aşamasına geçerek metni tekrar düzenleyebilmektedir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazma sürecinde gerçekleşen bilişsel süreçlere önem vermektedir. Bilişsel süreçler ise bilişsel yazma modelleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Günümüzde kabul gören bilişsel yazım modellerinin çoğu iyi bir yazma sürecinin planlama, çevirme (dönüştürme) ve gözden geçirme olmak üzere üç bilişsel süreç içerdiğini kabul etmektedir (Berninger & Winn, 2006; Hayes & Flower, 1986). Bu anlayış başlarda yazıyı sadece bir ürün elde etme olarak algılayan yaklaşım ve modellerin yerine yazmayı kendine has bir işleyiş sistemine sahip süreç olarak ele alan yaklaşım ve modelleri beraberinde getirmiştir. Süreç temelli yazma yaklaşımları yazma sürecinde ortaya çıkarılan üründen ziyade yazma sürecinde öğrencinin kendi öz denetimini sağlayarak yazma sürecini başarılı bir şekilde yönetebilmesine odaklanmaktadır.

Ürün odaklı ve süreç odaklı yazma yaklaşımlarında sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlikler, yapılan geri bildirimler, sınıf içi değerlendirme çalışmaları gibi yönlerden farklılıklar vardır (Sakoda, 2007: 1151-1153). Süreç yaklaşımı ürün yaklaşımına bir tepki olarak gelişmiştir. Bu yaklaşım ürün yaklaşımını öğretmen merkezli olması, dilbilgisi kurallarını ön plana çıkaran bir anlayışta olması ve yazma sürecinde gerçekleştirilen aşamaları göz ardı etmesi gibi nedenlerle eleştirmiştir. Süreç yaklaşımına göre ürün yaklaşımı yazma sürecinde gerçekleştirilen bilişsel işlemleri ihmal etmektedir. Sun & Feng (2009)' a göre ürün yaklaşımı öğretmen tarafından sunulan modellerin taklit edildiği, kopyalandığı ve yazıya aktarıldığı yazma görevlerine odaklanırken süreç yaklaşımı yazma sürecinin

içerdiği adımlara odaklanmaktadır. Alyılmaz ve Şengül (2018) bireyin dili, dilbilgisel zeminde anlamaya çalışıp kullandığını belirtmiştir. Süreç yaklaşımına göre dil bilgisi bir amaç değil araçtır. Bu yaklaşıma göre biçim değil anlam ön plana çıkar (Ariza Martínez, 2005).

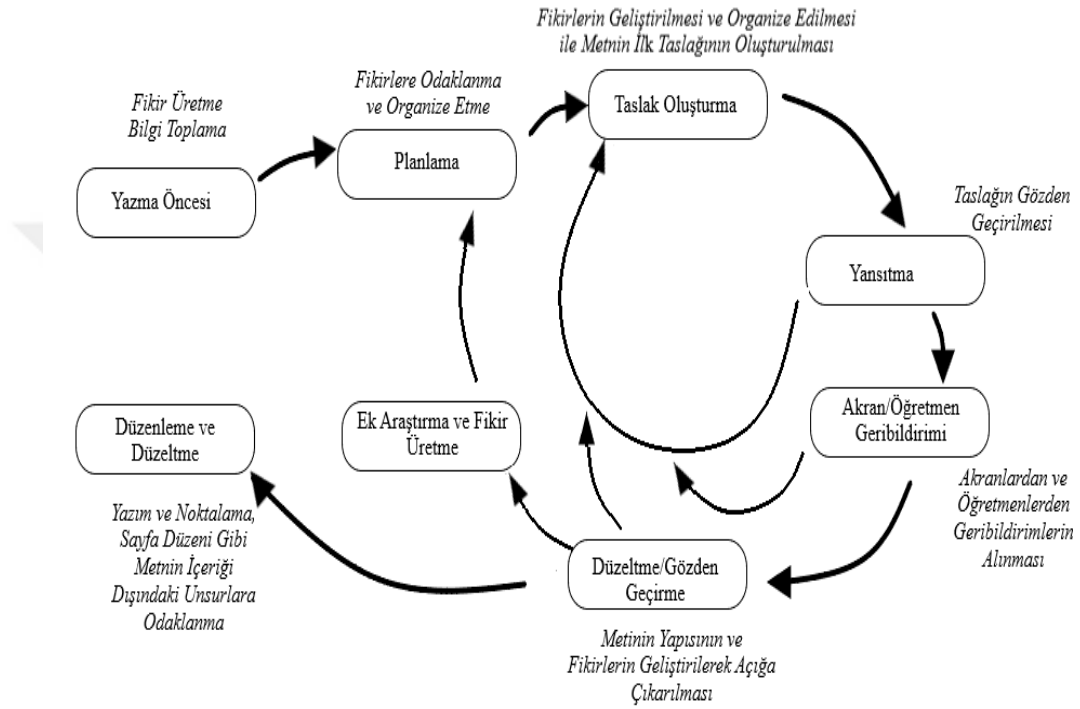
Ürün odaklı yaklaşımda sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler daha çok sonuç odaklı yani ürüne yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Süreç odaklı yaklaşımda ise sınıf içi etkinlikler sonuç odaklı olmakla birlikte aynı zamanda süreci daha verimli ve eğlenceli hale getirmek amacı ile gerçekleştirilir. Ürün odaklı yaklaşımda geri bildirimler daha çok biçim yönünden yapılmakta ve öğretmen geri bildirimleri daha ön plana çıkmakta iken süreç odaklı yaklaşımda geri bildirimlerde hem biçim hem de içerik önemli görülmektedir. Ürün odaklı yaklaşımda değerlendirmelerde temel çıkış noktası ürün metinlerdir. Ürün metnin niteliği üzerinden değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Süreç odaklı yaklaşımda ise değerlendirmede metin göz önünde bulundurulmakla birlikte sürecin ve süreçte gerçekleştirilen yazma performanslarının değerlendirmesi ön plana çıkmaktadır.

Süreç odaklı yaklaşıma göre iyi yazarlar yazılarına son halini vermeden önce taslak oluşturarak, yeniden okuyarak, tartışarak ve yazıları üzerinde düşünerek metni planlar ve düzeltir. Bu yaklaşım yazmayı yaratıcı bir eylem olarak görmekte ve bu nedenle öğrenci merkezli bir anlayış geliştirmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmen yazma sürecinde öğrenci yerine karar veren ve onu kontrol eden konumundan çıkarak ona rehberlik eden konumuna geçmelidir. Nunan (1991) süreç yaklaşımının bir eserin oluşturulmasında yer alan adımlara odaklandığını ifade etmektedir. Nunan'a göre süreç odaklı yazma yaklaşımı hiçbir metnin mükemmel, eksiksiz olamayacağı kabul etmekte ve ancak bir metnin üzerinde düşünülerek, tartışılarak, gözden geçirilerek ve yeniden düzenlenerek mükemmelliğe yaklaşabileceğini belirtmektedir. Bu süreçte ise öğretmen öğrencilerine rehberlik etmeli, gerekli durumlarda onlara destek olmalıdır.

Karatay (2011) öğrencilerin yaratıcı düşünme, düşündüklerini planlı anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve bunu gerçekleştirmek için eğitimcilerin araştırmalar yaptıklarını belirtmiştir. Yazma ve eğitimi üzerine yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin sistemli, planlı düşünme ve anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla birbiriyle örtüşen, fakat farklı yazma süreçlerini öneren yazma yaklaşımlarının, modellerinin görülebileceğini belirtmiştir. Yazma üzerine önerilen bu yaklaşımlardan biri de süreç temelli yazma

yaklaşımıdır. Graham ve Perin (2007a) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma kalitesinde belirleyici olduğu ifade etmiştir. Benzer şekilde Kansızoğlu ve Bayrak Cömert (2017) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında da süreç odaklı yazma yaklaşımlarının öğrencilerin başarı düzeyini geniş ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıda yer alan şekil süreç odaklı yazma yaklaşımının içeriğini görsel olarak sunmak amacı ile hazırlanmıştır:



**Şekil 2. 3** Süreç odaklı yazma yaklaşımı (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis & Swann, 2005'ten uyarlanmıştır.)

Yukarıda yer alan şekil süreç odaklı yazma yaklaşımına göre yazma sürecinde yer alan aşamaları ve bu aşamalardaki temel işlemleri göstermektedir. Şekil incelendiğinde yazma sürecinin yinelemeli olduğu ve bu süreçte birçok aşamanın gerçekleştiği görülmektedir. Süreç yaklaşımına göre yukarıda yer alan aşamaların ve bu aşamalarda yer alan temel işlemlerin gerçekleştirilmesi başarı için gereklidir. Bu yaklaşımda öğretmenlerden beklenen yukarıda yer alan aşamaların verimli bir biçimde nasıl gerçekleştirilebileceğini öğrencilerine öğretmek ve öğrencilere bu aşamaları kendileri tarafından bağımsız bir şekilde gerçekleştirecek yeterliliği kazandırmaktır. Graham ve Perin (2007) süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanması konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini

aksi halde süreç temelli yazma yaklaşımında yazma başarısı yakalamanın zorlaşabileceğini belirtmiştir.

Süreç odaklı yaklaşımında takip edilen aşamalar, süreç yaklaşımı benimsenerek geliştirilmiş olan yazma ve değerlendirme modellerine göre veya uygulama anlayışına göre farklılaşabilmektedir. Ancak tüm bu modellerde de yer alan süreç odaklı yaklaşımın temel aşamaları yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında gerçekleştirilen aşamalar olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Yazma öncesinde genellikle hazırlık ve planlama, yazma sırasında ise düzenleme, düzeltme, gözden geçirme ve yeniden yazma aşamaları gerçekleştirilmektedir. Yazma sonrasında ise genellikle yayımlama ve değerlendirme aşamaları yer almaktadır. Süreç odaklı yazma yaklaşımının savunduğu en belirgin görüşler aşağıdaki gibidir:

*Yaratıcılık:* Bu yaklaşıma göre yazma yaratıcı bir süreçtir (Ariza Martínez, 2005). Yazı yazmanın yaratıcı eylemlerin en zorlarında biridir ve ancak bir eğitim sonucunda öğrenilebilmektedir (Dilidüzgün, 2013). Rohmatika (2014) öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin yaratıcılıklarını etkileyebileceğini belirterek özellikle yaratıcılıkları yüksek öğrencilerde süreç temelli yaklaşımın uygulanmasını önermiştir. Süreç odaklı yaklaşım yazmayı bir süreç olarak ele almakla birlikte bu süreçte yaratıcılığın ön plana çıkarılmasına vurgu yapar. Bunun için ise yazma sürecinin mümkün olduğunda etkileşim ve işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımda yazma sürecinin iyi bir biçimde yönetildiğinde yaratıcılığın daha üst seviyelere taşınabileceği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşıma göre yazma sürecinde yaratıcı fikirlerin ortaya konması ve bu fikirlerin geliştirilmesi çok önemlidir. Çünkü bu yaklaşım yazma eylemini yaratıcı bir süreç olarak görmekte ve fikirlere son derece önem vermektedir. Bu yaklaşımda ürün odaklı yaklaşımın aksine fikirlerin organizasyonu ile birlikte fikirlere önem verilir. Bu nedenle özgün fikir ve düşüncelerin ortaya çıkarılması amacıyla yazma eğitiminde beyin fırtınası, kavram haritaları, tartışma teknikleri gibi yaratıcı düşünmeye teşvik edici teknik ve materyaller bu yaklaşımda sıklıkla kullanılmaktadır.

*Öğrenci merkezli öğretim:* Süreç temelli yazma öğrenci merkezlidir (Özdemir, 2019). Bu yaklaşım ile öğrencileri aktif düşünme süreçlerine girdirmek amaçlanmaktadır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Süreç yaklaşımında, okuyuculardan alınan geri bildirimlere yanıt olarak düzeltmeler yapılır. Süreç

yaklaşımında sınıfındaki öğretmen, kolaylaştırıcı ve rehberlik edici konumdadır. Bu sınıflarda, yazı esas olarak öğrenilmektedir. Öğretmenlerin temel görevleri arasında yazma becerilerinin kullanımını kolaylaştırmak ve öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarmak vardır.

*İşbirliği ve aktif katılım:* Süreç temelli yazma öğrencilerin düşünme sürecinde yoğunlaşmalarını, genel olarak süreci düzenlemelerini ve aktif olmalarını önermektedir (Karataş, 2011). Bu yaklaşıma göre öğrencinin rolü paylaşmak ve işbirliği yapmaktır (Ariza Martínez, 2005). Bu yaklaşıma göre yazma sürecinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi bu süreçte yapılacak olan işbirliği ile yakından ilgilidir. İşbirliğinin yalnızca öğretmen öğrenci arasında değil öğrencilerin kendi aralarında gerçekleştirilmesinin de önemi vardır. Öğrencilerin gerek kendi aralarında gerekse öğretmen tarafından yapılan geri bildirimler yardımıyla yazma süreçlerini başarılı bir biçimde yönetmeleri amaçlanır. Yaklaşımda öğrencilerin kendi yazma süreçleri hakkında farkındalık kazanmaları ve süreçlerini başarılı bir biçimde yönetebilmeleri hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımda öğrenciler aktif olarak süreci gerçekleştiren bireyler olarak yazma sürecindeki yerlerini almaktadırlar.

*Sarmal süreç:* Bu yaklaşımda yazma çizgisel bir süreç olarak değil sarmal bir süreç olarak görülmektedir. Yani yazma sürecinin sonuna kadar gerçekleştirilen aşamalar doğrusal ve değişmez bir sıralamaya göre değil ilgi ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak gerçekleştirilmektedir. Örneğin yazma sürecinde düzeltme aşamasında gerekli görülmesi halinde bu düzeltmeler tekrarlanarak birden fazla düzeltme çalışmalarına yer verilebilir. Benzer şekilde yazma taslağı oluşturulduğunda gerekli görülmesi halinde ikinci bir taslak metin yazılabilir. Kısacası öğretmen-öğrenci ve öğrenci –öğrenci etkileşimin kesintisiz olarak devam ettiği, zaman zaman tekrarlanan ve geri dönülebilen aşamalardan oluşan döngüsel bir yazma süreci söz konusudur. Graham, Gillespie ve McKeown (2012) öğrencilere yazma sürecinde nasıl planlama yapacaklarını, taslak hazırlayacaklarını, gözden geçirip düzeltereklerini ve paylaşacaklarını öğretmek gerektiğini vurgulamıştır.

*Yazarak öğrenme:* Yazma ancak yazdığımız sürece öğrenilmekte ve gelişmektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Süreç temelli yaklaşıma göre yazma eğitimi sıkça gerçekleştirilen yazma uygulamaları ile gerçekleştirilmelidir. Nasıl okuma becerisi ancak düzenli olarak gerçekleştirilen okumalar ile birlikte geliştiriliyorsa,

yazma becerisi de düzenli olarak yapılan yazma çalışmaları ile güçlendirilebilir. Bu yaklaşıma göre düzenli olarak gerçekleştirilen yazma uygulamaları sayesinde yazar yazma süreçleri hakkında bilişsel farkındalık kazanarak yazma sürecini daha iyi bir biçimde yönetebilir.

Süreç yaklaşımına göre bir yazılı anlatım ürünü, yazarın söyleyeceklerine hazırlık yapmasına, düşüncelerini planlamasına, yazma taslağı oluşturmasına, düşüncenin akışına göre bu taslağı yeniden düzenlemesine ve yazıyı en sonunda dil ve anlatım hataları, anlaşılabilirlik ve akıcılık yönünden düzeltmesine bağlı olarak şekil almaktadır. Özetle iyi bir yazma ürünü, yazarın konuyla ilgili hazırlık ve anlatım planı yapması, süreç içinde taslaklarını yeniden gözden geçirme ve değerlendirme çalışmaları yapması ile nitelikli hale gelmektedir. Anlatım yönünden iyi, nitelikli bir yazıyı oluşturan iki temel öge vardır. Bunlar; yazma sürecini planlama ve değerlendirmedir (Karatay, 2011: 1035). Bahsedilen bu ögeler süreç temelli yazmada yer alan temel aşamalardandır.

Uzmanlar süreç yaklaşımıyla iyi sonuçların ortaya konulması için zamana ve yapıcı geri bildirimlere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (Graham, 1993; Karatay 2011). Bu yaklaşım hiçbir metnin kusursuz olamayacağını ancak başarılı bir şekilde yönetilen süreç sonunda daha nitelikli metinlerin elde edilebileceğini ve süreçte öğrenmenin daha iyi biçimde gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Süreç yönetiminin ön plana çıktığı bu yaklaşımda bireyler sürecin yönetimi noktasına sorumluluk almaktadır. Alınan sorumluluklarla birlikte öğrencilerden beklenen zamanla kendi yazma süreçlerini kendi kendilerine yönetebilmeleridir. Böylece birey bağımsız yazma becerisini kazanacak ve böylece kendini daha iyi ifade edecektir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen yazma eğitimlerinde uygulama anlayışından kaynaklı bazı farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin Seow (2002) yazma sürecini planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme olmak üzere dört aşamada ele alırken; Karatay (2011) yazma süreçlerini hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve paylaşma olarak ele almıştır. Nabhan (2019) ise yazmanın aşamalarını ön yazı, planlama ve organizasyon, taslak hazırlama, yansıtma, akran/öğretmen değerlendirmesi, düzeltme, son okuma ve yayına hazırlama olarak ele almıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımı içerisinde yazma süreçlerini, süreçlerin birbiri ile ilişkisini ele alış biçiminden ve uygulama farklılıklarından kaynaklı farklı yazma ve değerlendirme önerileri ortaya çıkmıştır.



Bu çalışmada bunlardan biri olan ve süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak geliştirilmiş olan iki farklı yazma ve değerlendirme modeline değinilecektir. Bunlardan birincisi 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ikincisi ise bu araştırmada da uygulamaya konulan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'dir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli sürece dayalı yazma yaklaşımı çerçevesinde benimsenen yazma ve değerlendirme modellerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yazma ve değerlendirme modeli 1980'lerde geliştirilmiştir. Bu model iyi bir yazmanın fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum hususlarına dikkat edilerek ortaya çıkabileceğini savunmaktadır (Rowland, Smith ve Lowrey, 2020). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre nitelikli bir yazının temel ölçütlerinin sağlanması açısından yedi hususa dikkat edilmelidir (Culham, 2003). Özkara (2007) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin iyi bir yazıda bulunması gereken özelliklerin öğretilmesini ve bu öğretimin değerlendirilmesini ele alan bir model olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bu yedi özellik tek tek ele alınarak kısaca açıklanmıştır.

*Fikirler:* 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre nitelikli bir yazıda bulunması ve geliştirilmesi gereken hususlardan birisidir. Fikir ve düşüncelerin karşı tarafa iletilmesi yazmanın temel amaçlarından. Dolayısıyla nitelikli bir yazının ortaya çıkması için öncelikle fikir üretimine ve üretilen fikirlerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

*Organizasyon:* Yazıda anlam akışı ve fikirlerin sıralanışı ile ilgili olan husustur. Modele göre fikirler üretildikten sonra bu fikirlerin mantıksal bütünlük içerisinde organize edilmesi gerekmektedir. Fikirlerin organizasyonu okuyucu için metni daha anlaşılır hale getirecektir. Yazarlar çok güzel fikirler üretmiş ve geliştirmiş olsalar bile bu fikirlerini organize ederek sunamadıklarında bu fikirler etkileyici olmayabilir. Bu nedenle fikir üretimi kadar üretilen bu fikirlerin iyi bir biçimde organize edilerek sunulması önem taşımaktadır.

*Üslup:* Yazarın kendine özgü tarzı ile alakalıdır. Başka bir deyişle yazarın yazısına kendine özgü şeyleri katmasıdır. Üslup bir yazıda okuyucuyu belki de en çok etkileyebilecek özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. "Ne dediğin kadar nasıl dediğinin önemli" sözünden de anlaşılacağı gibi kullanılan üslup bir yazıda

anlatılanlar kadar önem taşıyabilmektedir. Bu nedenle yazma sürecinde üsluba dikkat edilmelidir.

*Kelime seçimi:* Yazarın kendisini ifade etmek amacı ile kullandığı kelimeler ile alakalıdır. Etkili kelime seçimi yazıda düşünce ve fikirlerin daha net ve daha etkili bir biçimde ortaya çıkarılması açısından son derece önemlidir. Anlatılmak istenen benzer şeylerin farklı kelimelerle anlatıldığında ne kadar farklı etkiler bırakabildiğini zaman zaman görmekteyiz. Bu nedenle 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre yazma sürecinde kelime seçimine dikkat edilmeli, anlatılmak istenenler için en uygun ve en etkili kelimelerin seçilerek kullanılmasına önem verilmelidir.

*Cümle akıcılığı:* Yazarın kendisini ifade etmek istediği cümlelerin akıcılığı ile alakalıdır. Cümle akıcılığı metnin niteliği üzerinde doğrudan ilgilidir. Sürekli tekrarlanan kelimelerle ve bağlantısız cümleler ile kurulan bir metin sıkıcı olacağı gibi aynı zamanda okuyucu açısından bu durum rahatsız edici olacaktır. Bu nedenle cümle akıcılığı modelde etkili bir yazılı anlatım için ele alınan temel özelliklerden biridir. Dolayısıyla yazma sürecinde cümlelerin akıcılığına dikkat edilmelidir.

*İmla:* Yazıda imla kurallarına uyulması ve dikkat edilmesi ile alakalıdır. İmla kuralları fikirlerin doğru bir biçimde karşı tarafa aktarılmasında son derece önemli bir yere sahiptir. İmla kurallarına uyulmadığı takdirde yazılı anlatım sürecinde fikirlerin, duyguların ve düşüncelerin aktarımında eksiklikler veya hatalar meydana gelebilir. Bu nedenle modele göre yazma sürecinde dikkate alınması gereken hususlardan birisi imlâ kurallarıdır.

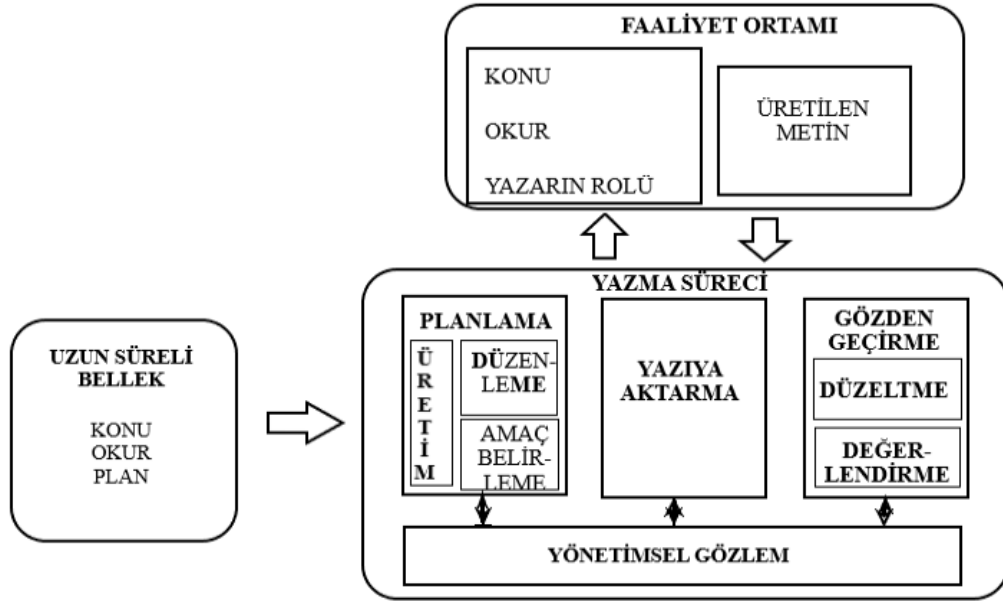
*Sunum:* Sayfa düzeni, satır aralığı vb. ile ilgilidir. Sunum dışarıdan bakıldığında yazının biçimsel özelliklerini yansıtır. Fikirler yazılı anlatımın temel taşları olmakla birlikte bu fikirlerin nasıl sunulduğu da önem arz etmektedir. Okuyucu açısından düşünüldüğünde dışarıdan bakıldığında özensiz bir biçimde hazırladığı fark edilebilen bir yazının çekiciliği azalacaktır. Benzer şekilde dışarıdan bakıldığında özenli ve düzenli görünen iyi bir sunum ile oluşturulmuş yazı ise okuyucunun dikkatini çekebilir ve onda ilgi uyandırabilir. Bu nedenle modele göre yazılı anlatımda dikkat edilmesi gereken temel noktalardan biri yazının sunumudur.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli yukarıda yer alan yedi özellik üzerine odaklanarak analitik bir yaklaşımla öğretmenlerin yazı yazma tekniğini öğretme ve değerlendirmelerine aracılık etmek için hazırlanmıştır

(Özkara, 2007). Modele göre yazma sürecinde yukarıda yer alan yedi husus göz önünde bulundurularak dikkate alındığında nitelikli bir yazma süreci gerçekleşebilir. Kaliteli bir yazı için yukarıda yer alan yedi hususun dikkate alınması gerektiğini savunan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli bu özellikler göz önüne alınarak yazma öğretimi savunduğu gibi aynı zamanda yazının değerlendirilmesinde bu özelliklerin göz önüne bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Culham (2003) bu yaklaşımın yazma öğretimi ile yazma değerlendirilmesi arasında bir bağlantı oluşturduğunu belirtmiştir. Bu model genellikle temel seviye yazma becerisinin kazandırılmak istendiği alt sınıflarda uygulanmıştır.

#### 2.4.3.1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (4+1 PYDM)

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli süreç odaklı yazma yaklaşımı çerçevesinde bilişsel gelişim kuramına uygun olarak şekillendirilmiş bir yazma ve değerlendirme modelidir. Modelin temelinde Flower ve Hayes' in (1980) bilişsel yazma modeli ve probleme dayalı öğrenme yer almaktadır. Modelin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle Flower ve Hayes'in bilişsel yazma modeline göz atmakta fayda vardır. Flower ve Hayes'in modeline göre yazma süreci planlama ile başlamakta daha sonra yazıya aktarma ile sürmekte ve gözden geçirme ile devam etmektedir. Flower ve Hayes tarafından geliştirilen ortaya konulan bilişsel yazma modeli görsel olarak aşağıdaki şekilde kısaca ifade edilmiştir:



Şekil 2. 4 Bilişsel Süreç Modeli (Flower ve Hayes, 1980)

Yukarıda yer alan Flower ve Hayes'in bilişsel yazma süreci modeli incelendiğinde temel yazma süreçlerinin planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme olduğu görülmektedir. Daha sonraları ortaya çıkan süreç temelli yazma uygulamaları genellikle Flower ve Hayes tarafından ortaya konan bu bilişsel süreç modeli üzerine inşa edilmiştir. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ndeki planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme ve düzeltme aşamalarının Flower ve Hayes tarafından ortaya konan bilişsel süreçler dikkate alınarak düzenlendiği söylenebilir. Bu yönüyle 4+1 PYDM yazmanın doğasını ve işleyişini ortaya koymayı amaçlayan bilişsel süreç modeli temel alınarak oluşturulan bir yazma ve değerlendirme modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin temelinde Flower ve Hayes'in bilişsel süreç modeli ile birlikte probleme dayalı öğrenme yer almaktadır. Probleme dayalı öğrenme sürecinde bir problemden yola çıkılması ve problemin çözümü için ihtiyaç duyulan bütün temel bilgilerin öğrenme hedefi yapılarak öğrenenlerin aktif katılımı ile araştırılması ön görülmektedir. Buradaki amaç sadece bir problemin çözülmesi değil o problem aracılığı ile yeni öğrenme hedeflerinin ortaya çıkarılması ve öğrenenlere sorgulama, araştırma, tartışma, iletişim gibi becerilerin kazandırılmasıdır (Taşkesenligil, Şenocak ve Sözbilir, 2008). 4+1 PYDM'ye göre yazma süreci bir problem çözme süreci olarak ele alınabilir. 4+1 PYDM'nin amacı öğrencilere yazma süreçleri hakkında bilişsel farkındalık kazandırmak ve onların yazma süreçlerini kendi kendilerine yürütebilmelerini sağlamaktır.

Bu modelde yazma süreci adından da anlaşılacağı gibi planlı bir şekilde geliştirilmektedir. Modeli iyi bir biçimde anlamak için bu modelin temelinde yer alan planlı yazma hakkında bilgi edinmekte fayda vardır. Bu nedenle aşağıda öncelikle planlı yazma ve planlı yazmanın sağladığı yararlar hakkında bilgi verilmiştir.

Planlı yazma kısaca yazma eyleminin bir plan dâhilinde başlayıp son bulması olarak tanımlanabilir. Herhangi bir işin başarılı bir şekilde yürütülmesinde planlı hareket etmek son derece önemlidir. Benzer şekilde yazma sürecinde de başarıya ulaşılmasında da planlı hareket etmenin önemli bir yeri vardır. Karadağ (2003) yazılı anlatım çalışmalarında öncelikle öğrencilere plan yapmanın önemini kavratılması gerektiğini ifade etmiştir. Yazmanın planlı olması şu nedenlerle önem arz etmektedir:

1. *Plan yapmak fikir ve düşünce üretimi açısından önemlidir:* Planlı olarak başlanılan her işte olduğu gibi yazma öncesinde yapılan plan bizi yazmaya bilişsel olarak hazırlayacaktır. Yazma sürecinin planlı bir şekilde yürütülmesi yazma hedefine ulaşılabilmesi açısından önemlidir. Planlı hareket etme konu dağınıklığının ve yazma hedeflerinin dışına çıkılmasının önüne geçecektir. Yazma sürecinde fikir üretimi ve bu fikirlerin organizasyonun sağlanabilmesi açısından planlama yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

2. *Fikir, düşünce ve olayların akışı açısından planlı yazılar daha başarılıdır:* Planlı hareket edilmesi süreç içerisinde neler yapılacağı ve nasıl yapılacağı belirsiz olmasına engel olur. Dolayısıyla yazma sürecinde plan yazmanın fikirlerini nerede ve nasıl ortaya koyacağı yönüyle katkı sağlayabilmesi açısından önemlidir.

3. *Planlama ihtiyaçların daha önceden görülebilmesini ve buna göre tedbir alınmasını sağlar:* Yazma öncesinde yapılan plan süreç içerisinde yazarın ne gibi zorluklarla karşılaşabileceğini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu sayede yazar yazma sürecinde karşısına çıkabilecek zorlukları önceden görebilir ve buna uygun olarak gerekli önlemleri olabilir. Örneğin bir metin yazılırken planlama sırasında yer verilmesi gereken konular belirlenir. Eğer yazarın bu konulardan biri veya birkaçı hakkında yeteri kadar bilgisi yoksa planlama aşamasında bunu görebilir. Dolayısıyla hazırlık aşamasına yeniden dönerek bilinmeyen konular hakkında yazara araştırma yapma imkânı doğar.

4. *Yazma planı yazma eyleminin daha sistemli ve düzenli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlar:* Yazma çalışmalarının özellikle kalabalık sınıflarda yürütülmesi çeşitli güçlüklerle yol açabilir. Ancak yazma planının oluşturulması ne zaman, nerede, ne yapılacağı belirlenmesi demektir. Bu nedenle özellikle kalabalık sınıflarda ve bireysel farklılıkların çok olduğu sınıflarda yazma planı yapılması karışıklığın giderilmesi ve başarıya ulaşılması açısından oldukça önemlidir.

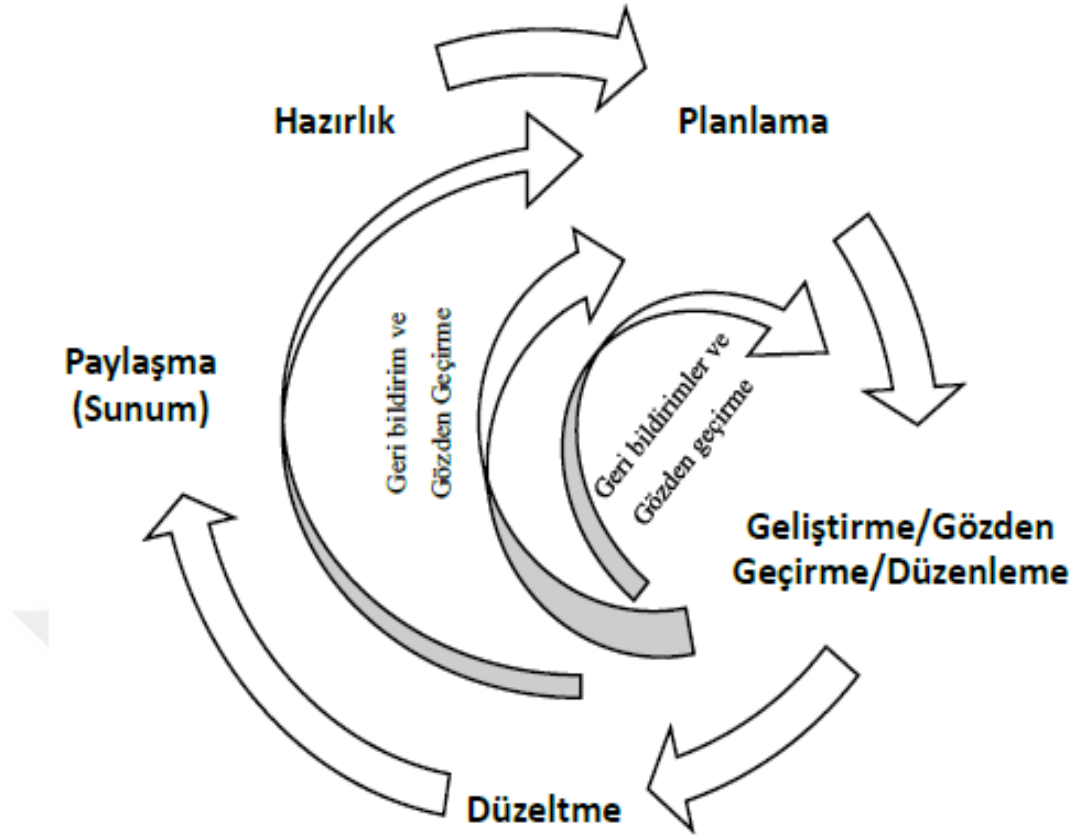
5. *Planlama yazma eyleminin başarılı bir şekilde son bulmasını sağlar:* Plan yapmak her işte olduğu gibi yazma eyleminde de başarılı bir şekilde sona ulaşılabilmesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Nasıl ki plan ve hedef olmayan işlerde başarılı sonuçların alınması zor ise plansız olarak gerçekleştirilen bir yazma eyleminin de yarıda kalma veya başarısız olma ihtimali yüksektir. Ayrıca planlama yapmak yazma sürecinde hedeften uzaklaşmama ve konu dışına çıkmama

açısından da yarar sağlar. Karadağ (2003) yazılı anlatım planını bir yol haritasına benzeterak doğru hedefe başarı ile ulaşılması için önemli olduğunu vurgulamıştır.

Yukarıda yer alan maddelerden anlaşılacağı gibi planlı yazma, yazma sürecinde başarının yakalanması açısından önem arz etmektedir. 4+1 PYDM bu faydaları nedeniyle başarıya ulaşılması için yazmanın planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunur.

4+1 PYDM öğrencilere nasıl yazdıkları ile ilgili bilişsel farkındalık kazandırarak kendi yazma süreçlerini etkili bir biçimde yönetebilmelerini sağlamayı amaçlayan bir yazma ve değerlendirme modelidir. Bu modele göre öğrenciler yazma süreçlerini hem kendileri yönetmeli hem de kendileri bu süreçler hakkında değerlendirmede bulunabilmelidirler. Bunun için modele göre öğretmen rehberliği ve öğretmen tarafından öğrencilere kendi yazma süreçleri ile ilgili farkındalık kazandırılması son derece önemlidir. Kısacası bu modelde öğrencilerin kendi öz denetimlerini sağlamaları ve yazma süreçlerini bu şekilde yürütebilmeleri amaçlanmaktadır. Bunun için öğretmen başlarda öğrencileri ile yazma süreçlerini birlikte yönetir. Sonraları öğretmen öğrencilerine yazma süreçlerinde rehberlik yapar. Sonraki aşamalarda ise öğrenciler süreçleri kendileri yönetmeye başlamakta ve en sonda onlardan bağımsız yazarlar olarak kendi süreçlerini yönetebilmeleri beklenmektedir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli toplamda beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarıdır. 4+1 PYDM'nin aşamaları aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



**Şekil 2. 5** 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli işleyiş süreci (Karatay, 2011'den esinlenilmiştir.)

Yukarıda yer alan şekilde 4+1 PYDM'nin hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Ayrıca bu şekilde aşamaların doğrusal bir şekilde ilerlemesinin şart olmadığı gerekli durumlarda geri bildirimler ve gözden geçirmeler aracılığı ile geçmiş aşamalara geri dönüşlerin yapılabileceği görülmektedir. Örneğin düzeltme aşamasında metnin organizasyonunun iyi bir biçimde oluşmadığının geri bildirimler aracılığı ile farkına varan yazar tekrar planlama aşamasına dönerek metni yeniden düzenleyebilir. Bu durum süreç odaklı yazmanın temel anlayışlarından biri olan yinelemeli yazma sürecini ifade etmektedir. Kısacası 4+1 PYDM'ye göre yazma doğrusal bir süreç olarak değil sarmal bir süreç olarak tasarlanmıştır. Yani gerekli durumlarda geçmiş aşamalara geri dönüşler yapılarak aşamalar tekrarlanabilir.

Aşağıda 4+1 PYDM'nin her bir aşaması tek tek ele alınmış ve her bir aşamanın yazma sürecinde sunabileceği katkılar, bu aşamalarda gerçekleştirilebilen adımlar, gerçekleştirilebilecek etkinlikler ve kullanılacak yöntem, teknik ve araçlar hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2.4.3.2.1. Hazırlık

Hazırlık aşaması yazma sürecinin başında gerçekleştirilen ve yazarı yazma sürecine hazırlamayı amaçlayan aşamadır. Bazı kaynaklarda yazma öncesi (pre-writing) (Rohman, 1965; Tompkins, 2005; Mogahed, 2013) olarak adlandırılan bu aşama Bratcher ve Ryan (2003)'e göre yazma taslağı oluşturulmadan önce gerçekleştirilen ve tartışma, okuma, araştırma, konu seçme gibi süreçleri içeren bir aşamadır. Yazma öncesinde gerçekleştirilen bu süreçlerin yazma performansı (Baaijen, Galbraith ve Glopper, 2014) ve ortaya konan yazılı ürünler (Brodney, Reeves ve Kazelskis, 1999) üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Graham ve Perin (2007b) tarafından gerçekleştirilen çalışma yazma öncesi aktivitelerin yazma öğretimi açısından önemli olduğunu göstermektedir. Tompkins (2017) bu aşamayı sporcuların maça çıkmadan önce yaptıkları ısınma hareketlerine benzeterek yazma sürecinde harcanan zamanın büyük bir kısmının hazırlığa ayrılması gerektiğini vurgulamıştır. Murray (1982) yazma süresinin en az %70'inin hazırlık için harcanması gerektiğini belirtmiştir.

Bu aşamanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi diğer aşamalarda başarıya ulaşılması ve yazma sürecinin amacına ulaşması açısından son derece önemlidir. Nasıl ki başarıya ulaşmanın hedeflendiği her süreç bir hazırlık gerektiriyorsa yazma sürecinin de başarıya ulaşması yapılan hazırlığa bağlıdır. Yazma sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için yapılması gerekenlerin başında bilişsel hazırlık gelmektedir. Bilişsel hazırlık yazarın yazma konusu hakkındaki fikir ve düşünceleri ile yakından ilgilidir. Bilişsel hazırlıkta yapılabilecek uygulamaların başında okuma ve araştırma gelmektedir. Konu ile ilgili fikir alışverişlerinde bulunma, tartışma gibi etkinlikler bu aşamada yapılabilecekler arasındadır.

Yazarın bilişsel olduğu gibi psikolojik olarak ta yazmaya hazır olması son derece önemlidir. Nitekim Katrancı (2015) yazma sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesinin yazmaya yönelik duyulan kaygı ile yakından alakalı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Demirel (2019) gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğrencilerinin yazma kaygısı ile yaratıcı yazma başarıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde yazarın yazma sürecine psikolojik olarak hazır olması yazma başarımını etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilerin yazma sürecine hazır olmaları amacıyla yazmaya başlanmadan önce çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmelidir.



Aşağıda hazırlık aşamasının yazma sürecinde sağlayabileceği katkılar, bu aşamanın adımları, bu aşamada gerçekleştirilebilecek etkinlikler ve son olarak bu aşamada kullanılacak yöntem, teknik ve araçlar yer almaktadır. Aşağıda yer alan görsel hazırlık aşamasına ilişkin bu unsurların sade bir şekilde sunulması amacı ile hazırlanmıştır.



#### 2.4.3.2.1.1. Hazırlık Aşamasının Önemi

Hazırlık aşamasında gerçekleştirilen adımlar, bu aşamada gerçekleştirilebilecek etkinlikler, kullanılabilir yöntem, teknik ve araçlar ele alınmadan önce “Hazırlık aşaması ne işe yaramaktadır? Başka bir deyişle hazırlık neden önemlidir?” sorusunun cevaplandırılmasında yarar vardır. Bu nedenle aşağıda öncelikle hazırlık aşamasının yazma sürecinde sağlayabileceği katkılar ele alınmıştır. Hazırlık aşaması yazma sürecine şu açıklardan yarar sağlayabilir:

1. *Yazma sürecini kolaylaştırma:* Yazma öncesinde yapılan hazırlıklar yazma sürecinde yazarın yaşayacağı sorunların önüne geçebilir. Yazar yazma öncesinde hazırlık amacı ile konu ile ilgili ön bilgi edinecektir. Bu sayede yazar hazırlık aşamasında elde ettiği bilgi ve belgelerle yazma sürecini daha kolay bir biçimde yönetebilir.

2. *Yazma kaygısını azaltma:* Bir iş yapılmadan önce gerçekleştirilen hazırlıklar işin başarıma ihtimalini artıracak gibi aynı zamanda işin başarılacağına yönelik inancı da tetikleyebilir. Yazmadan önce yapılan hazırlıklar yazarın kendine güven duymasına yardımcı olabilir. Bu durum ise kaygının azalmasını sağlayacaktır.

3. *Yazmaya güdüleme*: Hazırlık aşamasında konu ile ilgili yapılan beyin fırtınaları, tartışmalar, okuma ve araştırmalar yazarın konu ile ilgili bilgilerini zenginleştirdiği gibi aynı zamanda konuya olan ilgi ve isteğini de artırabilir. Tompkins (2017) bu aşamada yazma konusunun öğrencinin kendi tarafından seçilmesinin daha fazla ilgi ve istekli olmalarını sağlayabileceğini belirtmiştir.

4. *Üretkenliği artırma*: Hazırlık aşaması yazma konusunun, amacının ve türünün belirlendiği aynı zaman konu ile ilgili okuma ve araştırmaların yapıldığı aşamadır. Bu durum yazarın konuya hâkimiyetini güçlendirecektir. Dolayısıyla bu aşama yazarın üretkenliğine de artırabilir.

#### **2.4.3.2.1.2. Hazırlık Aşamasının Adımları**

Hazırlık sürecinde gerçekleştirilebilecek adımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. *Yazma konusunun belirlenmesi*: Hazırlık aşamasında yapılabilecek işlemlerin başında yazma konusunun belirlenmesi gelmektedir (Tompkins, 2017). Yazılı anlatımda başarılı olmanın ölçütlerinden biri iyi konu seçimidir (Karatay, 2011; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Konu seçiminde aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

\* Konu belirleme sürecinde öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle ilköğretimin ilk kademelerinde öğrenciler özgün konular ortaya koymakta zorlanabilir. Bu tür durumlarda öğretmen öğrencilerine rehberlik etmeli ve gerektiğinde onlara konu önerileri sunmalıdır (Karatay, 2011).

\* Konu seçiminde mümkün olduğunca öğrenci ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Yazma konusunun öğrenciler açısından ilgi çekici olması onların yazma sürecine katılımı ve isteklilikleri ile yakından ilgilidir (Tompkins, 2017). Bu nedenle konu seçiminde öğretmen kesinlikle zorlayıcı ve baskıcı bir tutum içerisinde olmamalıdır.

\* Konu seçiminde bir diğer önemli husus konunun mümkün olduğunca güncel olmasıdır. Nitekim Karatay (2011) konuların güncelliğinin öğrencilerin yazma isteğini artırdığını belirtmiştir.

\* Konu, ilgili kaynaklara ulaşılabilir nitelikte olmalıdır. Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus konu ile ilgili kaynakların öğrenciler tarafından ulaşılabilir olmasıdır. Aksi halde kaynaklara ulaşamayan öğrenciler nitelikli bir yazma süreci gerçekleştiremeyebilir.

\* Konu seçilirken dikkat edilecek bir diğer husus da konu ile ilgili önbilgilerdir (Tompkins, 2017). Öğrencilerin konu ile ilgili geçmiş bilgi ve

tecrübelerinin olması yazma sürecine katkı sağlayabilir. Ancak konu ile ilgili hiçbir önbilginin bulunmadığı durumlarda yazma sürecinin daha uzun zaman alabileceği ve öğrencilerin bu süreçte daha çok zorlanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim Olinghouse, Graham ve Gillespie (2015) öğrencilerin konu bilgisinin yazma performansı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Hazırlık aşamasında konunun net bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Çünkü konu yazının en önemli boyutlarından biridir. Ayrıca yazının içeriği konuya göre şekillenmektedir. Yazma sürecinde gereksiz bir biçimde konu dışına çıkılmasının engellenmesi, yazarın süreci rahat bir biçimde yönetmesi konunun net bir biçimde ortaya konmasına bağlıdır. Geleneksel olan yazma yaklaşımlarında konu genellikle öğretmen tarafından öğrencilere sunulurken süreç temelli yazma yaklaşımında konu seçiminin öğrencilerin tercihine bırakılması gerektiği savunulur. Çünkü yazar olarak öğrencilerin konuya ilgi duyması sürecin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi açısından önemlidir. Konu seçiminde öğretmenin katı bir tutum izlemesi öğrencilerin yazma isteğinin düşmesi veya yazma kaygısının artması gibi sonuçlara yol açabilir. Öğretmen öğrencilerine konu önerileri sunarak veya farklı düşüncelerini teşvik edecek sorular sorarak destek olabilir. Lee (1987) yazma konusu seçerken öğrencilerin serbest bırakılması veya konunun öğretmen tarafından atanması konusunda bir dengenin gözetilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konu seçiminde mümkün olduğunca özgürlükçü ve demokratik bir tutum benimsenmelidir. Başarılı seçimler yapılabilmesi amacıyla beyin fırtınası, zihin haritaları, akış listeleri oluşturma gibi tekniklere başvurulması işe yarayabilir. Resimler, videolar gibi görsel materyallerin kullanımı yaratıcılığı ortaya çıkararak farklı konu önerilerinin ortaya konmasına yardımcı olabilir.

*2. Yazma amacının belirlenmesi:* Bu aşamada yazının amacı belirlenir (Tompkins, 2017). Her yazma eyleminin bir amacı vardır. Yazının şekillendirilmesi sürecinde yazma amacı en önemli etkenlerden biridir. Yazmanın bilgi verme, fikir ve duyguları paylaşma, tartışarak bir konuyu sonuca bağlama, bilimsel bir gerçekliği ortaya koyma, güldürme ve eğlendirme gibi farklı amaçları olabilir. Dolayısıyla yazma eylemine başlamadan önce ne için yazılacağına karar verilmesi son derece önemlidir. Bu durum yazmanın hedefine ulaşması için önem taşımaktadır. Yazarın yazma eylemine başlamadan önce “Ne için yazıyorum?” sorusuna cevap vermesi hem yazma isteği üzerinde hem de ortaya konan metnin niteliği üzerinde etkili olacaktır. Nitekim Graham ve Perin (2007b) yazma

kalitesinde hedef belirlemenin ve ön yazma aktivitelerinin çok önemli bir yeri olduğunu vurgulanmıştır.

Yazma amacı belirlenirken beyin fırtınası, tartışma, soru cevap gibi teknikler kullanılabilir. Bu tekniklerin kullanılması yaratıcı fikirlerin ortaya atılmasına katkı sağlayabilir (Karatay, 2011). Yazma amacı belirlenirken aşağıdaki hususlara dikkat edilmesinde fayda vardır:

\* Yazma amacı yazma sürecini ve yazma sürecinde gerçekleştirilecek uygulamaları bütünüyle etkileyebilir (Tompkins, 2017). Bu nedenle yazma amacı belirlenirken ulaşılabilir yazma hedeflerinin oluşturulması gerekir. Çok kapsamlı ve ulaşılması güç yazma amacı yazma sürecinin amacına ulaşamaması ile sonuçlanabilir. Bu durum ise yazma kaygısının artmasına ve öz yeterlik algısının düşmesine neden olabilir. Bu neden yazma hedefinin öğrenci seviyesine uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen bu konuda gerektiğinde öğrencilerini yönlendirmeli, onlara rehberlik etmelidir.

\* Yazma amacı belirlenirken eldeki imkânlar ve süre sınırı göz önünde bulundurulmalıdır. Hedefin niteliği süreç üzerinde de etkili olacaktır. Yazma hedefi; hedefe ulaşılması için kullanılan yöntem ve teknikleri, başvuru yolları ve kaynakları bütünüyle etkileyecektir. Bu nedenle eldeki imkânlar ve süre sınırı göz önünde bulundurulurken yazma amacının belirlenmesinde fayda vardır. Nitekim konu ile ilgili hiçbir kaynağa ulaşım imkânı bulunmayan bir yerde ve kısa bir sürede okuma ve araştırma gerektiren yazıların yazılması oldukça zordur.

\* Yazma amacı harcanacak zamana ve verilecek emeğe değer nitelikte olmalıdır. Amaç bir işin yapılmasında insanoğlunu teşvik eden temel kavramdır. Dolayısıyla yazma amacının harcanacak zamana ve emeğe değecek nitelikte olması önemlidir. Özellikle öğrencilerin de yazma amaçlarını önemsemesi ve buna değer vermesi yazma başarılarını etkileyecektir.

\* Yazma hedefi belirlenirken öğrenci seviyesi ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı yazma amacına ulaşmada ilköğretim seviyesindeki bir öğrenci başarısız olurken, ortaöğretim seviyesindeki bir öğrenci amaca kolaylıkla ulaşabilir. Dahası aynı sınıfta bile olsa yazma becerisi açısından kendisini geliştirmiş bir öğrenci hedefe kolaylıkla ulaşabilirken, başka bir öğrenci bunu gerçekleştirmede zorlanabilir. Bu nedenle yazma hedefi belirlenirken gerekli durumlarda öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve seviyelerini göz önünde bulundurarak onlara rehberlik etmelidir.

\* Yazma amacı yani hedef mümkün olduğunca net olmalıdır. Yazma amacının net olarak belirlenmemesi yazma sürecinde karmaşaya neden olabilir. Bu nedenle hazırlık aşamasında amaç belirlenirken bu amaç net bir biçimde ortaya konmalıdır.

3. *Hedef kitlenin belirlenmesi:* Flower (2000) yazarın kendisi ile okur arasındaki bilgi, tutum ve ihtiyaçlardan kaynaklı farklılıkları azaltacak bir ortak zemin oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için yazdıklarımızı kimin okuyacağını kesin olarak bilemesek bile yazarken aklımızda bir hedef kitlenin olması önemlidir. Çünkü yazarken nerelere değinilip nelere değinilmeyeceği ve kullanılan dil hedef kitleye göre şekillenecektir. Bu nedenle yazma sürecinin başında hedef kitlenin belirlenerek buna göre hareket edilmesi yazıların hedef kitleye hitap edebilmesi, böylece amacına ulaşabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle hazırlık aşamasında yapılacaklar arasında hedef kitlenin belirlenmesi de yer almaktadır.

4. *Metin türünün belirlenmesi:* Tompkins (2017)' e göre yazmadan önce gerçekleştirilen hazırlık sürecinde metin türünün özellikleri tanımlanmalıdır. Metin, doğru sözcüklerin cümle içerisinde doğru kullanılması ve bu cümlelerin bir araya gelmesi sonucunda anlamsal açıdan bir bütünlük oluşturmasıyla ortaya çıkan bir yapıdır (Sarı Kuzu ve Soytürk, 2019). Her metin türünün kendine has bir yapısı, dil ve anlatım tarzı ve içeriği vardır. Bu nedenle yazmaya başlamadan önce yazının türünün belirlenmesi şarttır. Türün belirlenmesi yazarın takınacağı üsluptan, kelime seçimine kadar birçok unsuru etkileyecektir. Bu nedenle hazırlık aşamasında metin türünü belirleme çalışmalarına yer verilmektedir.

#### **2.4.2.1.1.3. Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler**

Hazırlık aşaması yazma sürecinin daha nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi ve daha nitelikli ürünlerin ortaya konması açısından önemli bir aşamadır. Hazırlık süreci yazarın konuyla ilgili bilgilerini artırarak fikir üretimini kolaylaştırabilir. Aşağıda bu aşamada yapılabilecek çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

1. *Yazılacaklar hakkında düşünme:* Yazmaya başlamadan önce yazılacaklar hakkında düşünmek sürecin planlı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi açısından yazılacaklar hakkında düşünmek önemlidir. Tompkins (2017) yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili fikirleri açığa çıkarabilecek etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

2. *Konu ile ilgili fikir alışverişinde bulunma:* Hazırlık aşamasında yazılacaklar hakkında başkalarının fikir ve düşüncelerine başvurulması yazarın konu ile ilgili bilgilerini artıracaktır (Tompkins, 2017). Bu nedenle yazmaya başlanmadan önce hazırlık aşamasında fikir alışverişi yapılması yararlı olacaktır.

3. *Konuya ilişkin okuma ve araştırma:* Hazırlık aşamasında yazma konusu ile ilgili okuma ve araştırma gibi bilgi edinme yollarına başvurulması yazarın bilişsel olarak yazmaya hazır hale gelmesi ve daha iyi yazma edimi gösterebilmesi açısından önemlidir. Süreç odaklı yazma yaklaşımının amaçlarından biri yazma sürecinin dikkate alınmasını sağlamaktır. Örneğin eğitimle ilgili tartışmalı bir konuda doğru olanları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yazarın öncelikle konu ile ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Dolayısıyla konu ile ilgili okuma ve araştırma yapma özellikle bazı metin türlerinde yazma öncesinde ortaya çıkan bir ihtiyaçtır.

4. *Hedef kitle hakkında düşünme:* Yazının planlanması ve oluşturulması sürecinde temel rol oynayan unsurlardan biri hedef kitledir. Çoğu yazı ancak hedef kitlesine ulaşarak onlar üzerinde iz bıraktığında hedefine ulaşmakta, işlevsel hale gelmektedir. Dolayısıyla yazarın hedef kitle ile bu kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması önemlidir. Ancak bu şekilde etkili ve işlevsel bir yazı oluşturabilir.

5. *Yazılacakların amacı hakkında düşünme:* Tompkins (2017) yazmaya başlamadan önce gerçekleştirilen bu aşamada özellikle yazının amacı hakkında düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Her yazı bir amaç çerçevesinde oluşturulur. Bu nedenle yazının amacının belirlenmesi amaca ulaşma yolunda atılacak belki de en önemli adım olabilir. Yazma amacı belirlenerek bu amaç üzerine düşünülmesi yazının amacına ulaşması açısından önemlidir.

#### **2.4.3.2.1.4. Hazırlık Aşamasında Başvurulabilecek Yöntem, Teknik ve Araçlar**

Hazırlık aşamasında başvurulabilecek farklı yöntem, teknik ve uygulamalar vardır. Bunlar başta yazarın yazmaya hazır olmasını sağlamak amacıyla kullanılacak yöntem, teknik ve uygulamalardır. Aşağıda hazırlık sürecinde başvurulabilecek başlıca yöntem, teknik ve uygulamalara yer verilmiştir.

*Tartışma:* Tartışma düşünme becerilerini geliştirme konusunda eğitimciler tarafından önerilen tekniklerden biridir. Programlarda öğrencilerin görüş ve düşüncelerini paylaşmaları, tartışarak yeni fikirler öğrenmeleri öngörülmektedir (Güneş, 2012: 142). Gall ve Gillett (1980) tartışmanın öğretmenler tarafından

öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olma, problem çözme becerilerini geliştirme, onlara karşısındakine saygı göstermeyi öğretme gibi birçok farklı amaçla kullanılan bir teknik olduğunu belirtmektedir.

Tartışma öğrencinin farklı zihinsel süreçleri uygulamasını, başkalarının düşünceleriyle kendi düşüncelerini karşılaştırmasını, düşünme süreçlerinin işleyişini öğrenmesini sağlar (Güneş, 2012: 142). Tartışma yönteminde küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, forum, seminer, çember tekniği, zıt panel, açık oturum, münazara vb. teknikler kullanılabilir (Demir, Şahin & Tutkun, 2016).

Tartışma hazırlık aşamasında yer alan şu süreçlerde kullanılabilir:

\* Yazma amacının belirlenmesi: Yazma amacı belirlenirken küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, çember tekniği gibi tartışma tekniklerinin işe koşulması ortak bir sonuca ulaşılması ve doğru karar verilmesi açısından yararlı olabilir.

\* Hedef kitlenin belirlenmesi: Hedef kitlenin belirlenmesi yazmaya hazırlık aşamasında yapılması gerekenlerdendir. Hedef kitlenin belirlenmesinde sınıfça ortak kararların alınması gerekebilir. Bu tür durumlarda sınıf içerisinde çeşitli tartışma teknikleri kullanılarak hedef kitleye karar verilebilir.

\* Konunun belirlenmesi: Konunun belirlenmesi sürecinde tartışma teknikleri işe yarayabilir. Nitekim tartışmalar çoğu zaman yaratıcı düşünmeye teşvik etmekte ayrıca düşüncelerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Konunun belirlenmesi sırasında tartışmaya başvurulması farklı konuların ortaya atılmasına ve konu belirleme sürecinde öğrencilerin aktif katılımının sağlanmasına yardımcı olabilir.

\* Metin türüne karar verilmesi: Metin türünün belirlenmesi yazma sürecinin önemli adımlarından biridir. Metin türü yazma sürecini ve yazılı anlatım ürününü etkileyebilen bir etken olarak karşımıza çıkar. Amaç doğrultusunda doğru metin türünün seçilmesi hedefe ulaşılması açısından önemlidir. Öğrencilerin aktif rol almasını sağlamak ve mümkün olduğunca öğrenci ilgi ve isteklerini göz önünden bulundurma amacıyla metin türüne karar verme sürecinde tartışma teknikleri kullanılabilir.

*Beyin fırtınası:* Coffin vd. (2005) beyin fırtınasının süreç temelli yazma anlayışında yazma öncesinde kullanılacak yararlı etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılara göre beyin fırtınası yazarın bilgi toplamasına, fikirlerini geliştirmelerine ve zenginleştirmelerine yardımcı olabilir. Beyin fırtınası

öğrencilerin tümünün derse katılımına uygun olması, onların yaratıcılıklarını desteklemesi, dersi ilgi çekici kılması ve kullanışlı olması nedeniyle önerilmektedir. Beyin fırtınası tekniği uygulanırken uygulama sırasında yer alan işlemler şu şekildedir (Açıkgöz, 2009):

- \* Bir ya da iki sekreterin seçilmesi
- \* Tartışma konusunun veya problemin sunumu
- \* Öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini duraksamadan söylemesi
- \* Sekreter veya sekreterlerin söylenenleri sınıf tahtasına kaydetmesi
- \* Sekreter tarafından kaydedilenlerin tartışılması ve değerlendirilmesi
- \* Sınıfça bir karara ve sonuca ulaşılması

Beyin fırtınası tekniği özellikle sınıf ortamlarında yazma amacının, hedef kitlenin ve konu gibi unsurların belirlenmesinde oldukça etkili bir tekniktir. Bu teknik yaratıcı fikirlerin hızlı ve etkili bir şekilde ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir. Beyin fırtınasının öğrencilerin yaratıcılıklarının teşvik eden bir özelliğe sahip olması özgün yazma konularının ortaya çıkarılmasına da katkı sağlamaktadır. Bu teknikte öğrencilerin fikirlerini çekinmeden hızlı bir biçimde söyleyebilmesi ve aynı anda bütün öğrencilerin katılımının sağlanması hem aktif katılımı hem de yaratıcılığı desteklemektedir. Yazma eğitimi sırasında özellikle konu belirleme sürecinde sıklıkla kullanılan yararlı bir teknik olan beyin fırtınası tekniği konu belirleme sürecinde şu aşamalarla gerçekleştirilebilir:

- \* Ortaya atılan konuları kaydedecek bir sekreterin seçilmesi
- \* Yazma amacının ifade edilmesi
- \* Amaç doğrultusunda öğrencilerden konu önerilerinin alınması
- \* Ortaya atılan konu önerilerinin sekreter tarafından sınıf tahtasına yazılması

- \* Tahtaya yazılan konu önerilerinin tartışılarak değerlendirilmesi
- \* Sınıfça yazılacak konunun veya konuların kararlaştırılması

*Altı Şapkalı Düşünme:* Her bir katılımcıyı konuya farklı açılardan bakmaya teşvik eden bir tekniktir. Özellikle konu ile ilgili farklı görüş ve düşüncelerin ortaya çıkarılmasında yararlı olan bu teknik yazmaya hazırlık aşamasında konu belirlenmesinin ardından konu ile ilgili farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasında kullanılabilir bir tekniktir.

*Görsel araçlar:* Hazırlık aşamasında düşüncelerin ortaya çıkarılması ve hayal gücünün kullanılması, yazma amacının gerçekleştirilmesi açısından önem



taşımaktadır. Görsel araçlar hazırlık aşamasında öğrencilerin motivasyonlarının sağlanması amacı ile kullanılabilmesi gibi aynı zamanda onların düşünme ve sorgulamaya davet etme amacı ile de kullanılacak araçlardır.

*Soru cevap:* Soru cevap tekniği öğrencileri aktif katılım ve düşünmeye teşvik etmesi ile ön plana çıkmaktadır. Bu teknik uygulanışı pratik ve basit bir tekniktir. Soru cevap tekniği ile hazırlık aşamasında konu belirleme, amaç belirleme, hedef kitle belirleme, metin türüne karar verme gibi süreçler gerçekleştirilebilir.

*Soru Turu:* Bir konunun sunumunda, netleştirilmesinde ve gözden geçirilmesinde kullanılacak bir tekniktir. Bu teknik öğrencilere yazma, kavram ve soru çıkarma gibi üst düzey işlere katılma şansı verdiği için yararlıdır (Açıkgöz, 2009). Yazma sırasında özellikle konunun netleştirilmesinde ve genel çerçevesinin çizilmesinde kullanılacak bir tekniktir. Soru turu tekniğinin uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır (Açıkgöz, 2009):

- \* Öğrencilerin boş kâğıtlara konu ile ilgili sorularını ve konu ile ilgili üstünde durulmasını istedikleri kavramları yazmaları
- \* Her öğrencinin kendi kâğıdını sol tarafındaki arkadaşına iletmesi
- \* Öğrencilerin kendilerine gelen kâğıttaki sorularla ve üstünde durulması istenilen kavramlarla ilgili düşüncelerini kâğıda yazması
- \* Öğrencilerin kâğıtları tekrar solundakine vermesi
- \* Öğrencilerin kendilerine gelen kâğıtlarda yazanları incelemesi ve kendi düşüncelerini eklemesi
- \* Bu işlemin kâğıt sahibine tekrar ulaşana kadar devam etmesi
- \* Sorular ve yanıtlarla ilgili tartışılacakların sınıfça tartışılması

*Örnek metinler:* Örnek metinler geçmişten günümüze kadar birçok yazma öğretim yaklaşımında (tür temelli yaklaşım, süreç temelli yaklaşım vb.) kullanılan temel öğretim araçları olarak yerini almıştır. Hazırlık aşamasında tür belirlendikten sonra bu türün güzel örnekleri incelenebilir. Bu sayede öğrenciler tür hakkında daha zengin bilgiye sahip olacaktır. Bu durum ise türün özelliklerine daha uygun nitelikte metinlerin oluşturulması açısından yarar sağlayacaktır.

*İşitsel araçlar:* Yazmaya hazırlık aşamasında kullanılacak araçlardan bir diğeri işitsel araçlardır. Hazırlık aşamasında konu belirlendikten sonra konu ile ilgili bir müzik, bir hikâye veya bir masal dinlemek öğrencilerin bilişsel hazırlıkları

açısından yarar sağlayabileceği gibi onları yazmaya motive etme açısından da yararlı olabilir.

#### **2.4.3.2.2. Planlama (Taslak Oluşturma)**

Planlama hazırlığın tamamlanmasından sonra ilk yazma taslağının oluşturulduğu, yazma sürecinin daha düzenli ve amaca dönük olarak gerçekleştirilmesini amaçlayan aşamadır. Bu aşama yazma sürecinin diğer aşamalarına yön vermekte ve yazma sürecinin daha düzenli bir biçimde yürütülmesinde rol oynamaktadır. Tompkins (2017) öğrencilerin bu aşamada fikirlerini kâğıda dökmeye başlayarak ilk yazılı anlatım taslaklarını oluşturduklarını belirtmiştir. Limpo, Alves ve Fidalgo (2014) yazma becerisi içerisinde planlama becerisinin erken dönemlerden itibaren yazarlara kazandırılması gerektiğini ve planlamanın metin oluşturmanın üç ana bilişsel süreçten biri olduğunu belirtmiştir. Graham ve Perin (2007a) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışması planlamanın yazma performansını geliştirme bakımından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bratcher ve Ryan (2003) planlama aşamasının neler yapılacağı ile ilgili kararların alındığı bir aşama olduğunu belirtmiştir. Bu aşamada oluşturulan taslaklar genellikle dağınıktır ve fikirlere önem verildiği için ilk taslaklarda yazım ve noktalama hatalarına rastlanabilir (Tompkins, 2017).

Yazma öncesinde plan yapılması yazmanın hedefe ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Yazma sürecinin planlanmasıyla yazma eylemi daha sistemli ve düzenli hale gelebilir. Planlama yazma hedefinin belirlenmesi, yazma konusunun belirlenmesi, konunun sınırlandırılması, konunun hangi yönlerine değinileceğinin belirlenmesi gibi bir takım süreçleri içerir. Yazma sürecinin planlanması yazarın yazma hedefine ulaşma sürecinde karşılaşılabileceği problemleri önceden görmesine ve buna göre gerekli tedbirleri almasına katkı sağlayacaktır.

Planlama yazının içeriğine ve sürece yönelik olarak temelde iki şekilde yapılabilir. Yazma öncesinde konunun hangi yönlerinin ele alınacağıının, konunun sınırlarının belirlenmesi gibi uygulamalar yazının içeriğine yönelik yapılan planlamalardır. Yazının içerine yönelik yapılan planlamalar yazma sürecini kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda yazma sırasında hedeflenenlerin dışına çıkılmasına engel olacaktır. Yazma sürecinin ortalama ne kadar süreceğinin, yazma sürecinde hangi materyallerin kullanılacağına karar verilmesi gibi uygulamalar yazma sürecine yönelik yapılan planlama olarak ele alınabilir. Yazma sürecine

yönelik yapılan planlama yazma hedefine ulaşılması ve sürecin daha başarılı bir biçimde yönetilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Aşağıda planlama aşamasının yazma sürecinde sağlayabileceği katkılar, bu aşamanın adımları, aşamada gerçekleştirilebilecek uygulamalar ve son olarak bu aşamada kullanılacak yöntem, teknik ve araçlar yer almaktadır:

PLANLAMA	
<b>Yazma Sürecinde Sağlayabileceği Katkılar</b> Sürece ve metne yönelik belirsizlikleri giderme Zaman tasarrufu sağlama Süreç yönetimini kolaylaştırma Eksiklik ve hataları azaltma	<b>Adımlar</b> Temel adım: Yazılı anlatım taslağı oluşturma Konuyu sınırlama Konunun hangi yönlerine değinileceğini belirleme Metnin bölümlerine karar verme Hangi bölümde nelerden söz edileceğine karar verme
<b>Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler</b> Sınırlanan konu ile ilgili araştırma ve okuma Örnek metin incelemeleri Sınırlanan konu ile ilgili fikir alışverişinde bulunma Konunun hangi yönlerinden bahsedileceği ile ilgili fikir alışverişi yapma	<b>Kullanılabilir Yöntem ,Teknik ve Araçlar</b> Şablonlar Kümeleme Kavram haritaları Tartışma Öğrenci takımları Listeler Şemalar Örnek taslaklar Beyin fırtınası Hikaye haritaları

#### 2.4.3.2.2.1. Planlama Aşamasının Önemi

Planlama bir yazının hedefe ulaşması için yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Öğrencilerin kazanmaları istenilen hedef davranışları gerçekleştirmek için eğitim ve öğretimi organize etmek, düzenlemek planlama olarak açıklanabilir. Öğretimde planlama sonucu, öğrenenlere kazandırılması hedeflenen beceriler geliştirilebilir (Kılıç, 2010). Yazma öncesi gerçekleştirilen planlama tıpkı eğitim öğretimde olduğu gibi yazma sürecinde hedeflere ulaşılması ve sürecin hedefe uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından yarar sağlayacaktır. Yazmada planlama konunun hangi yönlerine değinileceğinin belirlendiği, ilk yazma taslağının oluşturulduğu aşamadır. Bu yönü ile yazarlara yazma sürecine ve metne ilişkin öngörü sağlamaktadır. Planlama yapılması şu açılardan önem taşımaktadır:

\* *Sürece ve metne yönelik belirsizlikleri ortadan kaldırma:* Planlama aşaması yazının ilk taslağının oluşturulduğu, metinde konunun hangi yönlerine değinileceğinin belirlendiği aşamadır. Bu yönüyle planlama metinde yer verilecekler hakkında hem öngörü sağlamakta hem de sürecin nasıl yönetilebileceği hakkında yazara fikir kazandırmaktadır. Ellis ve Yuan (2004) planlama yapmayan yazarların karmaşıklık yaşadıklarını belirtmiştir.

\* *Zaman tasarrufu sağlama:* Planlama yazma metne yönelik belirsizlikleri gidermektedir. Bu sayede süreç içerisinde yapılacaklar ve metinde neye, nerede yer verileceği belli olmaktadır. Bu durum ise yazarın süreç içerisinde kafa karışıklığı yaşayarak bocalamasının önüne geçmekte, zamanın etkili kullanılmasına aracılık etmektedir. Ellis ve Yuan (2004) planlamanın akıcı yazma açısından önemli olduğunu dile getirmiştir.

\* *Süreç yönetimini kolaylaştırma:* Planlama aşamasında yazma sürecine ilişkin belirsizliklerin giderilebilmesi aynı zamanda sürecin daha kolay bir şekilde yürütülmesi için zemin oluşturmaktadır.

\* *Eksiklik ve hataları azaltma:* Planlama aşamasında metne yönelik belirsizlikler kısmen ortadan kalkmakta ve metinde hangi konulara nerelerde yer verileceği belirginleşmektedir. Bu durum ise yazma sürecinde yapılan eksiklik ve hataların önüne geçmektedir. Ellis ve Yuan (2004) planlama yapmamanın doğruluk açısından olumsuz sonuçlar meydana getirdiğini belirtmiştir.

#### **2.4.3.2.2.2. Planlama Aşamasının Adımları**

Yazmanın planlama sürecinde yapılması gerekenler ve bunların önemi aşağıda kısaca açıklanmıştır. Planlama aşamasında gerçekleştirilmesi tavsiye edilebilecek adımlar şöyledir:

*Yazılı anlatım taslağı oluşturulması:* Hazırlık aşamasında belirlenen konu ve destekleyen ana unsurları taslak olarak yazıya aktarma, anlatım planı oluşturma için öğrencilere zaman verilir. Bir yazma taslağı ile konunun ana ve alt başlıkları ayrıca kısa yazılar için giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde nelere yer verileceği belirlenir (Karatay, 2011). Oluşturulacak yazılı anlatım taslağı hedeflenen metnin iskeleti gibidir. Sağlam ve net bir biçimde oluşturulmuş yazılı anlatım taslağı hedeflenen yazı için temel oluşturmakla birlikte aynı zamanda yazara yazma sürecini nasıl yönetmesi gerektiği hakkında fikir verir.

*Konunun sınırlandırılması:* Konunun sınırlandırılması yazmanın planlama aşamasında gerçekleştirilmesi önerilen adımların başında gelmektedir. Konunun sınırlandırılması yazma sürecinin başarılı bir şekilde devam ettirilebilmesi açısından önemlidir. Konu sınırlandırılmadığında yazının hedefine ulaşması ve yazma sürecinin sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesi mümkün değildir. Konu sınırlaması yazıda gereksiz bilgilerin ele alınmasının önüne geçer. Konunun sınırlandırılmasında öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılabilecek uygulamalar aşağıdaki gibidir:

- \* Kim, ne, nerede ve nasıl gibi sorularla konu alanın çerçevesi çizilebilir.
- \* Konunun hangi yönlerine değinileceği belirlenebilir.
- \* Konunun hangi bakış açısıyla ele alınacağı belirlenebilir.
- \* Bütün konu bir cümle ile ifade edilebilir. Bu yazarın konu dışına çıkmamasına yardımcı olabilir.

Konunun sınırlandırılması, içeriğini oluşturacak yapıların zenginleştirilmesini ve kontrol edilmesini yazma açısından kolaylaştırır. Konu daraldıkça düşünceler derinleşir ve konu ile ilgili ayrıntılar belirginleşir (Karatay, 2011). Konunun sınırlandırılması yazıda nelerin olması, nelerin olmaması gerektiği noktasında yazara fikir verecektir. Bu durum ise yazma sürecinde oluşabilecek karmaşıklığın önüne geçecek, yazma sürecinin bir plan dâhilinde düzenli olarak devam ettirilmesine yardımcı olacaktır. Öğretmen öğrencilerine aşağıdaki soruları sorarak konu sınırlandırması noktasında onlara yardımcı olabilir:

- \* Sizce bu konuda okuyucularınızı ilgilendirecek ve onların ilgisi çekecek noktalar nelerdir?
- \* Bu konu ile ilgili hangi bilgilere ulaşabilirsiniz?
- \* Yazar olarak bu konuda sizin ilginizi çeken noktalar neler?
- \* Sizce bu konuda merak edilen, konunun açığa kavuşturulması gereken noktalar nelerdir?

*Konunun hangi yönlerine değinileceğinin belirlenmesi:* Konunun hangi yönlerine değinileceğinin belirlenmesinde önemli iki etken yazmanın amacı ve hedef kitledir. Yazarın; yazmanın amacına ve hedef kitleye göre konunun hangi yönlerine ne ölçüde değineceğine karar vermesi, yazma sürecinde oluşabilecek kargaşanın önüne geçecektir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerine aşağıdaki soruları yönlendirerek veya kendi kendilerine bu soruları sormalarını sağlayarak yazma sürecine katkı sağlayabilir:

- \* Okuyucularımız kim?
- \* Bu konu onları neden ilgilendiriyor?
- \* Okuyucularımızın konuyla ilgili zaten bildiği şeyler nelerdir?
- \* Okuyucularımızın konu ile ilgili neleri bilmesi gerekir?

*Metnin bölümlerine karar verme:* Planlama aşamasında yapılacak temel işlem metnin ilk taslağının oluşturulmasıdır. Metnin ilk taslağında metnin bölümlerinin ve bu bölümlerde nelerden söz edileceğinin öngörölmüş olması yazma

sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesinde ve sonlandırılmasında yarar sağlayacaktır.

*Hangi bölümde nelerden söz edilebileceğine karar verme:* Metnin bölümlere karar verilmesinin ardından bu bölümlerde ele alınacak hususların da belirlenmesi yazma sürecine akıcılık katacak ve sürecin planlı bir şekilde devam ettirilmesi açısından yararlı olacaktır.

#### **2.4.3.2.2.3. Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler**

Planlama aşamasında yukarıda yer alan adımların başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için yapılabilecek çeşitli etkinlikler vardır. Aşağıda planlama aşamasında gerçekleştirilebilecek bu etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir:

*Sınırlanan konu ile ilgili araştırma ve okuma:* Konunun sınırlanmasının ardından sınırlanan konu ile ilgili yapılacak okuma ve araştırmalar konuya ilişkin detaylı bilgi elde edilmesi açısından önemlidir (Tompkins, 2017). Konu sınırlandırıldıktan sonra yapılacak okumalar ve araştırmalar hedefe dönük ve amaç odaklı olacağı için yazarın konu bilgisinin derinleştirilmesi açısından son derece yararlı olacaktır.

*Yazma sürecinin ne kadar sürede sonlandırılacağına karar verilmesi:* Yapılan her işin bir amacı olduğu gibi yazma eyleminin de bir amacı olmalıdır. Amaca ulaşmak için başlatılan yazma sürecinde yazarın süreci sonlandırarak hedeflerine ulaşması için yazma öncesinde bir değerlendirme yaparak kendisine bir hedef koyması önem arz etmektedir. Özellikle tez ve makale gibi yazma sürecinin nispeten uzun olduğu türlerde yazarın süre açısından da bir plan yaparak kendisine hedef koyması sürecin başarılı bir biçimde tamamlanması açısından önemlidir.

*Örnek yazılı anlatım planlarının incelenmesi ve tartışılması:* Örnek yazılı anlatım planlarının sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte incelenmesi ve bu yazılı anlatım planları hakkında değerlendirmelerin yapılması yazılı anlatım planlarının nasıl olması gerektiği hakkında öğrencilere bilgi verecektir. Sınıf ortamında incelenmesi amacıyla seçilen yazılı anlatım planlarının nitelikli örneklerden olması oldukça önemlidir. Aşağıda üniversite seviyesindeki öğrenciler için örnek bir yazılı anlatım planına yer verilmiştir:

<b>Tanıtım Paragrafım</b>	Konu ile ilgili tanımlar Konu ile ilgili kavramlar Konu ile ilgili iddia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyal medya</li> <li>İletişim ortamı</li> <li>Sosyalleşme</li> <li>Yalnızlık</li> </ul>
<b>İddialarımı Ele Aldığım Paragraflar</b>	Konu ile ilgili düşüncelerim ve iddialarım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyal medya insanları bir cihaza hapsederek onları yalnızlaştırıyor.</li> <li>Sosyal medyada ünlünen kişilerin birçok takipçisi var ancak hiç arkadaşı yok.</li> <li>Sosyal medya insanları dış dünyadan ve gerçek hayattan soyutluyor.</li> </ul>
<b>İddialarımı Destekleyen Paragraflar</b>	Düşüncelerime ve iddialarıma ilişkin kanıt ve gerekçelerim	<ul style="list-style-type: none"> <li>TUİK 2020 verileri</li> <li>Turan, Y. (2018). Yalnızlıkla başa çıkma: Yalnızlık, dini başa çıkma, dindarlık, hayat memnuniyeti ve sosyal medya kullanımı. Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 22(1), 395-434.</li> </ul>
<b>Karşı İddiaları Ele Aldığım Paragraflar</b>	Karşı iddialar Karşı iddialara ilişkin kanıt ve gerekçeler Çıkarım ve çürütmeler	<ul style="list-style-type: none"> <li>X gazetesinde yer alan haber metni</li> </ul>
<b>Sonuç</b>	Ulaştığım sonuç	

*Konunun hangi yönlerinden bahsedileceği ile ilgili fikir alışverişi:* Planlama aşamasında konunun sınırlandırılması ve metnin hangi bölümünde nelerden söz edileceğine karar verilmesi yazma sürecinde kararlılığı sağlayacaktır. Bu durum sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi açısından önem taşımaktadır. Sınırlanan konunun hangi yönlerinden ele alınacağı kararlaştırılırken fikir alışverişi yapılması konunun farklı bakış açıları ile ortaya konmasına katkı sunacaktır.

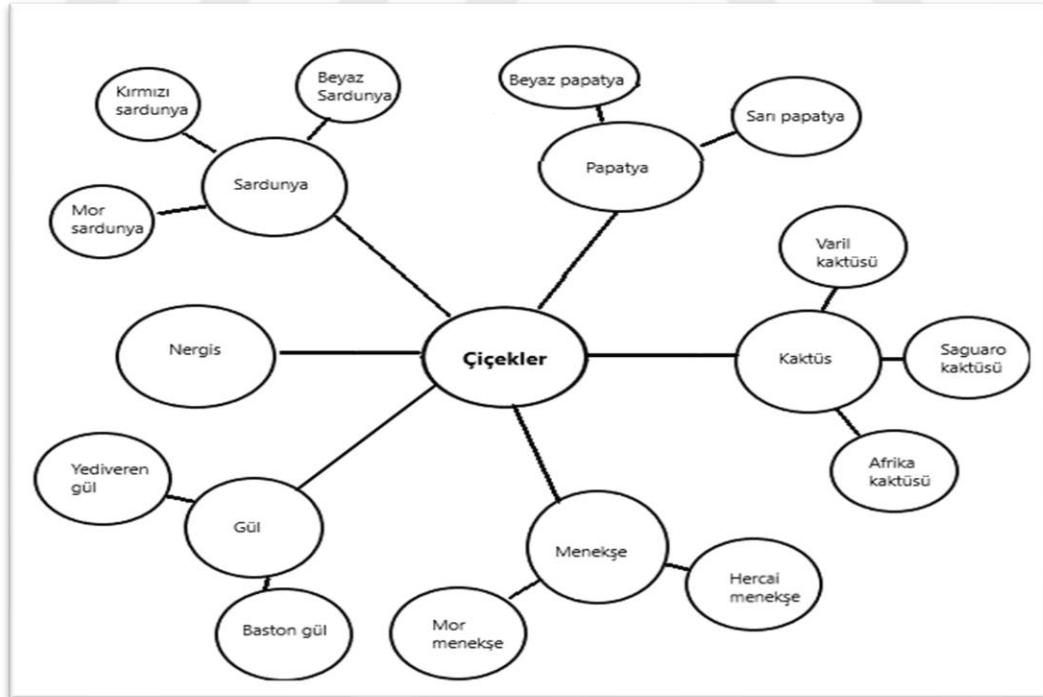
#### **2.4.3.2.2.4. Planlama Aşamasında Başvurulabilecek Yöntem, Teknik ve Araçlar**

Planlama aşamasında sıklıkla başvurulan yöntem, teknik ve araçlar şunlardır:

*Şablonlar:* Bu aşamada kullanılacak en etkili araçlardan biri şablonlardır. Şablonlar planlama aşamasında metnin temel bölümlerini ve metinde nelerden bahsedileceğini belirlemek amacı ile kullanılacak araçlardır. Özellikle yazma becerilerinin zayıf olduğu durumlarda metinlerin organizasyonunda kolaylık sunabilir. Aşağıda sigaranın zararları konusunda bir yazı yazmak için oluşturulmuş bir şablon örneğine yer verilmiştir. Planlama aşamasında bu şablon öğrencilere dağıtılarak şablonu doldurmaları ve taslak olarak kullanmaları sağlanabilir.

Başlık	
Sigara nedir? Çeşitleri nelerdir?	
Sigaraaların içerisinde hangi maddeler bulunmaktadır?	
Sigaraaların içerisinde bulunan bu maddelerin insan sağlığına ne gibi etkileri vardır?	
Sonuç olarak bu maddeler insan sağlığını nasıl etkilemektedir?	

*Kümeleme (Cluster) tekniği:* Kümeleme; salkım oluşturma, cluster gibi isimlerle de anılan bir tekniktir. Kümeleme tekniğinin temeli kavram haritalarına dayanmaktadır. Bu teknik konu ile ilgili anahtar kelimelerden yol çıkılarak yeni kelimelerin türetilmesine ve bu kelimelerin birbirleriyle ilişkilendirilmesine dayanmaktadır. Bu teknik sayesinde aslında yazılacak olan metnin temel kavramları ortaya konmuş olmakta ve bu sayede yazıda gereksiz konulara girilmesi önlenmektedir. Aşağıda kümeleme tekniği kullanılarak oluşturulmuş bir kelime ağı örneği verilmiştir:



**Şekil 2. 6** Kümeleme (kelime ağı) örneği

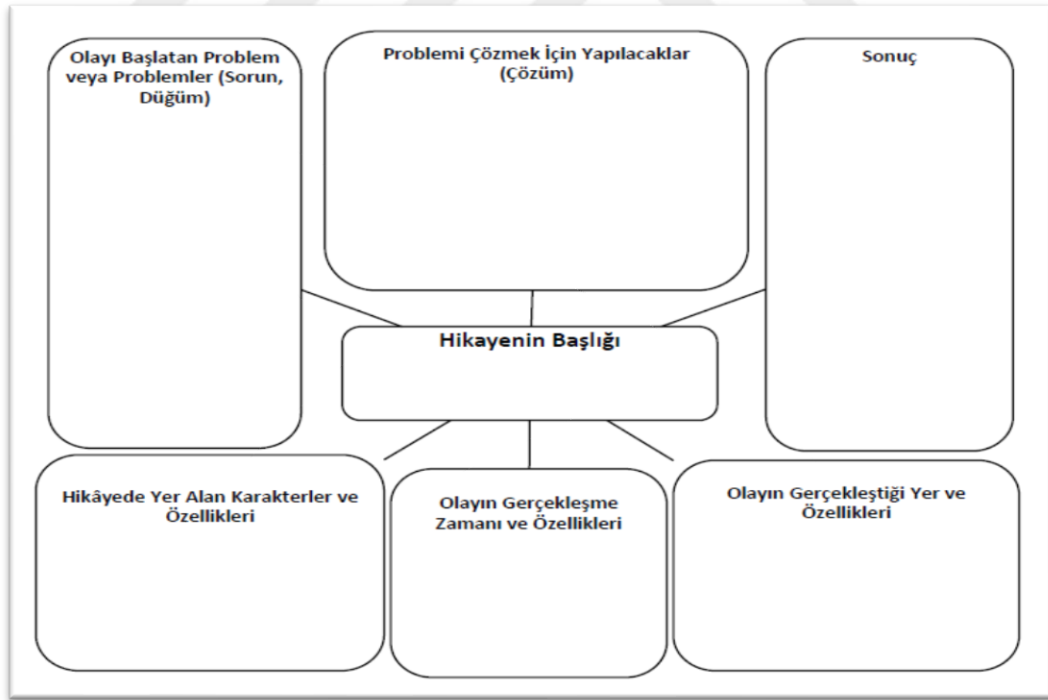
*Örnek yazılı anlatım taslakları:* Bu aşamada kullanılacak araçlardan biri de örnek yazılı anlatım taslaklarıdır. Örnek yazılı anlatım taslakları öğrencilere bir



yazılı anlatım taslağının nasıl olması gerektiği hakkında fikir verebilir. İyi bir biçimde hazırlanmış yazılı anlatım taslaklarının sınıf ortamında sunulması ve bu taslaklar hakkında sınıfça fikir alışverişinde bulunulması bu aşamada oluşturulacak olan yazılı anlatım taslaklarının niteliği açısından yararlı olacaktır.

*Beyin Fırtınası:* Beyin fırtınası hazırlık aşamasında olduğu gibi planlama aşamasında da sıklıkla kullanılacak yararlı bir tekniktir. 4+1 PYDM öğrenci merkezli ve aktif katılımı teşvik edici bir anlayışta olduğu için beyin fırtınası tekniği bu modelin hemen hemen her aşamasında öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanması amacı ile kullanılan bir tekniktir. Planlama aşamasında beyin fırtınası yazılı anlatım taslağı oluşturulurken fikir alışverişi yapmak, fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamak gibi amaçlarla kullanılabilir.

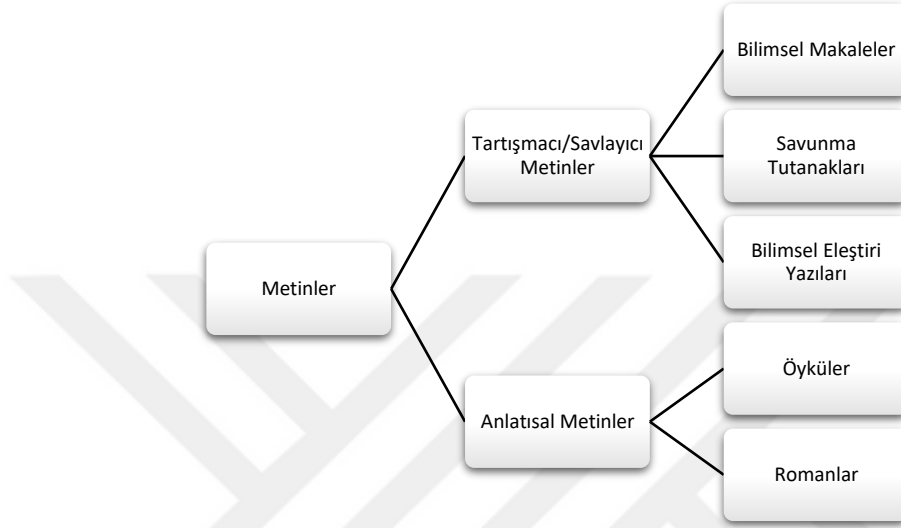
*Hikâye haritaları:* Hikâye haritası hikâyenin temel ve yardımcı unsurlarının yer aldığı haritalardır. Özellikle öyküleyici yazılı anlatım çalışmaları sırasında bu haritalar aracılığıyla ilk yazılı anlatım taslakları oluşturulabilir. Aşağıda yazılı anlatım taslağı hazırlanırken kullanılacak boş bir hikâye haritası şablonu örneği sunulmuştur:



**Şekil 2. 7** Örnek hikâye haritası şablonu

*Kavram haritaları:* Planlama aşamasında hazırlanan kavram haritaları yazma sırasında yol gösterici olacaktır. Haritalar olayların veya düşüncelerin ortaya konmasında son derece etkili araçlardır. Ayrıca bu araçlar olaylar ve düşünceler

arasındaki bağlantıları göstermesi açısından oldukça kullanışlıdır. Uzun zamandan beri eğitim öğretim ortamlarında kullanılan haritalar geniş bir bilgi ağını tek görselle sunabilmektedir. Ayrıca görsel olarak tasarlanan bu araçlar akılda kalıcıdır. Planlama aşamasında kavram haritaları oluşturularak bu haritalardan ilk yazılı anlatım taslağı hazırlanırken faydalanılabilir. Aşağıda örnek bir kavram haritası verilmiştir.



**Şekil 2. 8** Kavram haritası örneği

*Listeler:* Yazma taslağı oluşturmada başvurulabilecek bir diğer etkili araç listelerdir. Listeler konuyu kısa bir biçimde genel hatlarıyla ortaya koyma açısından etkili araçlardır. Planlama aşamasında listeler oluşturularak bu listeler aracılığı ile yazılı anlatım taslakları oluşturulabilir. Özellikle yazma taslağı oluşturmada yararlanılabilecek belli başlı liste çeşitli şunlardır:

*Konu ile ilgili artı, eksi listeleri:* Bu listeler özellikle düşünce yazılarında etkin olarak kullanılacak listelerdir. Bu listeler konunun artı ve eksi yönlerinin yazar tarafından genel olarak görülmesine olanak sağlayarak yazıda bunların doğru bir biçimde ifade edilmesine katkı sağlayacak ve düşünce karmaşıklığının önüne geçecektir. Aşağıda bir artı eksi listesi örneği verilmiştir.

Büyük Şehirler			
+	Olumlu yönleri	-	Olumsuz yönleri

**Şekil 2. 9** Artı eksi listesi örneği

*İçerik listeleri:* Bu listeler yazma taslağı oluşturmada en sık kullanılan listelerden biridir. İçerik listeleri yazma öncesinde yazıda hangi konuların olacağını gösteren listelerdir. Özellikle yazıda konu bütünlüğünün sağlanması ve konu dışına çıkılmaması açısından son derece kullanışlıdır. Aşağıda kısa bir içerik listesi örneğine yer verilmiştir.

Başlık
Giriş bölümünde yer vereceklerim:
Gelişme bölümünde yer vereceklerim:
Sonuç bölümünde bahsedeceklerim:

**Şekil 2. 10** İçerik listesi örneği

*Şemalar:* Şemalar görsel olarak akılda kalıcı ders materyalleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma taslağı oluşturma sürecinde şemaların kullanımı kalıcılık ve sürecin sade bir şekilde gözler önüne konulmasında son derece etkilidir. Özellikle kronolojik olayların anlatıldığı tarihsel anlatı yazılarının taslak oluşturma aşamasında kullanılacak zamansal akış şemaları anlatılanların kronolojik sıra içerisinde verilmesine yardımcı olmakla birlikte aynı zamanda içerikte yer alabilecek eksikliklerin önüne geçilmesine olanak tanır. Yapı şemaları ise öğrencilerin yazılarında yapısal sorunların görüldüğü yazma süreçlerinde işe koşulabilecek taslaklardır. Aşağıda bir akış şeması örneği verilmiştir.



**Şekil 2. 11** Akış şeması örneği

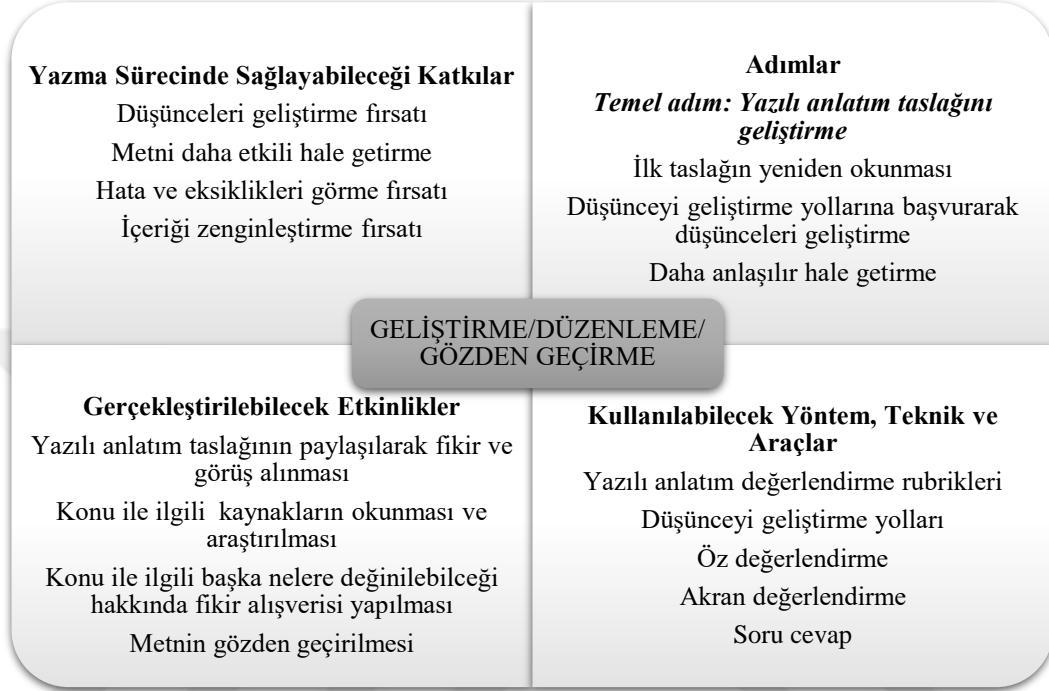
*Tartışma:* Planlama aşamasında başvurulabilecek tekniklerden biri tartışmadır. Planlama aşamasında yazıda nerelde, nelere yer verileceğine ve sürecin nasıl işleyeceğine ilişkin plan yapılmaktadır. Bu planlama esnasında tartışılarak karşılıklı görüş alışverişine başvurulmasına, yararlı fikirlerin ortaya atılmasına ve doğru planlamanın yapılmasına katkı sunabilir.

*Öğrenci takımları:* Planlama aşamasında başvurulabilecek tekniklerden bir diğeri öğrenci takımlarıdır. Öğrenci takımları sayesinde öğrencilerin planlama yapma aşamasında birbirlerine yardım etmeleri sağlanabilir. Bu takımlar eşit başarı fırsatı sağlama, sosyal becerileri destekleme bakımından yararlıdır.

#### 2.4.3.2.3. Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme

Geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması bir yönüyle planlama aşamasında tasarlananların uygulamaya geçirildiği aşamadır. Bu aşamada planlama aşamasında üretilen taslağı geliştirmek, gözden geçirmek ve düzenlemek amaçlanmaktadır. Bratcher ve Ryan (2003) bu aşamanın cümle yapısı, kelime seçimi ve kullanımı gibi konularda düzenlemelerin yapıldığı bir aşama olduğunu belirtmiştir. Karatay'a (2011) göre öğretmen bu aşamada öğrencilerle planlama aşamasında oluşturdukları yazma taslakları ile ilgili görüşmeler yaparak onların yazılarını geliştirmelerine destek olmalıdır. Limpo, Alves ve Fidalgo (2014) bu aşamada yapılanlardan biri olan gözden geçirmenin yazma kalitesini etkileyebilecek önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. MacArthur (2012) ise gözden geçirmenin yazma sürecinde önemli yer tuttuğunu vurgulamıştır. Tompkins (2017) deneyimli yazarların yazılarını gözden geçirmeleri gerektiğinin bilincinde olduklarını ve bu aşamada yazarın okuyucuların ihtiyaçlarına cevap vermek amacı

ile düzenlemeler gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Aşağıda bu aşamasının yazma sürecine katkıları, adımları, bu aşamada gerçekleştirilebilecek etkinlikler ve son olarak bu aşamada kullanılabilecek yöntem, teknik ve araçlar yer almaktadır. Aşağıda yer alan görsel geliştirme aşamasına ilişkin bu unsurların sade bir şekilde sunulması amacı ile hazırlanmıştır.



#### 2.4.3.2.3.1. Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme Aşamasının Önemi

Yazma bir yönüyle fikir oluşturma sürecidir. Fikir üretimi olmadan veya üretilen fikirler geliştirilmeden nitelikli bir yazma sürecinin ve yazılı anlatım ürününün ortaya çıkması zordur. Bu aşama öğrencileri kendi yazılı anlatımları hakkında düşünmeye teşvik eder. Bununla birlikte öğrencilere yazılı anlatım taslaklarında yer verdikleri fikirleri geliştirmeleri ve bu fikirleri bir düzen içerisine sokmaları için fırsat sunar (Tompkins, 2017). Bütün bunlar düşünüldüğünde 4+1 PYDM'nin bu aşamasının önemi daha iyi anlaşılabilir.

Fikir gelişimi ve düzenlemeye katkı sağlamak amacıyla bu aşamada örnekleme, sayısal verilerden yararlanma gibi düşünceleri geliştirme yollarından faydalanmak yazının içeriğine ve yazma sürecine katkı sağlayacaktır. Bu aşamada yazının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yazının okuyucuyu tatmin edici niteliğe kavuşması için nelerin yapılması gerektiği üzerinde düşünülür. Düşünceleri geliştirme yollarını kullanarak yazar metinde yer verdiği düşünceleri geliştirebilecek aynı zamanda daha etkili bir anlatım fırsatı yakalayabilecektir.

Bu aşamada öğretmen aşağıda yer alan sorularla öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik edebileceği gibi aynı zamanda onların yazıları hakkında düşüncelerini sağlayabilir (Karatay, 2011):

- \* Taslak metinde ele aldığın yazma konusunu biraz daha açabilir misin?
- \* Bu konuyla ilgili ne anlatmak istiyorsun?
- \* Bu kısmı bana tekrar okur musun?
- \* Bu bölümde söylemeye çalıştığın en önemli şeyler nelerdir?
- \* Oluşturduğun bu taslak metinde en önemli gördüğün yer neresidir? Bu bölüm senin için neden önemli? Sence bu bölüm yazını okuyacaklar için de önemli midir?

\* Yazdığın metinde okuyucunun neleri öğrenmesini veya neler hissetmesini bekliyorsun?

\* Konuyla ilgili olarak daha yazdıklarından farklı olarak neler söyleyebilirsin? Ekleme veya çıkarmak istediğin şeyler var mı?

\* Sence bu yazıya en uygun başlık ne olabilir?

\* Sence yazının ana düşüncesi nedir?

Yukarıda yer alan sorularla eksikliği olan öğrencilerin eksikliklerini tamamlamasının sağlanabileceğini vurgulanmıştır. Bu sorularla öğrencilerin yazma taslaklarındaki eksikliklerin tamamlanmasının ardından öğrencilerin kendi kendilerini şu soruları sorarak yazılı anlatım çalışmalarını düzenlemeleri istenebilir (Karatay, 2011):

\* Yazımı daha iyi nasıl yazabilirim?

\* Bu yazı okuyucular tarafından anlaşılabilir mi? Yazımı okuyucular tarafından daha anlaşılabilir bir hale nasıl getirebilirim?

\* Yazımın bir giriş, gelişme ve sonuç bölümü var mı? Bu bölümleri iyi bir biçimde nasıl düzenleyebilirim?

\* Konuyla ilgili olarak yazımda daha farklı nelere yer verebilirim?

\* Yazımı desteklemek için farklı yollara başvurmuş muyum?

\* Konuyla ilgili olarak öğretmenimle yaptığım görüşme beklentilerimi karşılıyor mu?

Yukarıda yer alan ve Karatay (2011) tarafından düzenleme aşamasında sorulması tavsiye edilen sorular öğrencilerin yazma sürecinde gerek süreçle ilgili farkındalıklarını sağlamak gerekse bu süreçte düşünce ve fikir gelişimine katkı

sunmak adına yararlı olacaktır. Geliştirme/düzenleme/gözden geçirme aşaması şu açılardan önemlidir:

*Düşünceleri geliştirme fırsatı:* Bu aşamada temel amaç planlama aşamasında oluşturulan taslakta yer alan düşüncelerin geliştirilmesi, düzenlenmesi ve son olarak gözden geçirilmesidir. Bu aşamada sayısal verilerden yararlanma, örnekleme, tanık gösterme gibi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak düşüncelerin geliştirilmesi ve detaylanması amaçlanır. Bu yönüyle söz konusu aşama düşüncelerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için yazara fırsat sunmaktadır.

*Metni daha nitelikli hale getirme:* Bu aşamada gerçekleştirilen düzenlemeler metnin daha nitelikli bir hale gelmesine aracılık etmektedir. Bu aşamada içerik olarak metin zenginleştirilmekte, zenginleştirilen içerik ise düzenlenerek daha derli toplu bir hale getirilmektedir. Bu durum ise metnin hem içerik olarak daha zengin olmasına hem de daha tutarlı olmasına katkı sağlayacaktır. Tüm bunlar düşünüldüğünde geliştirme aşamasının daha nitelikli metinlerin oluşturulabilmesi açısından bir fırsat olduğu söylenebilir.

*Hata ve eksiklikleri görme fırsatı:* Bu aşama planlama aşamasında oluşturulan taslakların üzerinde düşünüldüğü ve bu taslaklarda yer alan düşünce ve olayların düzenlenerek geliştirildiği aşamadır. Bu yönüyle söz konusu aşama planlama aşamasında gözden kaçan hata ve eksikliklerin görülebilmesi için de bir fırsat sağlamaktadır. Tompkins (2017) bu aşamada öğrencilerin metinlerini ekranları veya öğretmenleri aracılığı ile yeniden gördüklerini belirtmiştir.

*İçeriği zenginleştirme fırsatı:* Bu aşama konunun detaylı bir biçimde ele alınması amacı ile örnekleme, tanık gösterme gibi tekniklerin kullanıldığı aşamadır. Dolayısıyla bu aşama ile birlikte yazı içerik yönünden daha zengin bir hale gelebilmektedir.

#### **2.4.3.2.3.2. Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme Aşamasının Adımları**

Düşüncelerin belirginleştirilmesini ve zenginleştirilmesini amaçlayan bu aşama hazırlık aşamasında toplanan bilgilerin ve yapılan okumaların yazıya aktarılmasına ve bunların düzenlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu aşama şu adımlar takip edilerek gerçekleştirilebilir:

*İlk taslağın yeniden okunması:* Tompkins (2017) bu aşamada yazılı anlatım taslağının yeniden okunarak gözden geçirilmesini tavsiye etmiştir. Bu aşamada

yazılı anlatım taslağının yeniden okunması taslağın geliştirilmesi için yapılacakların başında gelmektedir.

*Daha anlaşılır hale getirme:* Bu aşamada temel amaçlardan biri konunun ele alınarak geliştirilmesi ve düzenlenmesidir. Dolayısıyla bu aşamada yapılacak en temel işlemlerden biri planlama aşamasında oluşturulan yazılı anlatım taslaklarını açıklama ve betimlemeler ile geliştirerek daha detaylı ve daha düzenli bir hale getirmektir.

*Düşünceyi geliştirme yollarına başvurarak düşünceleri geliştirme:* Bu aşamada taslak oluşturma (planlama) aşamasında oluşturulan düşünce ve fikirlerin geliştirilerek düzenlenmesi ön plana çıkmaktadır. Bu aşamada düşünce ve fikirlerin geliştirilmesi amacıyla başvurulabilecek uygulamaların başında düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı gelmektedir. Düşünceyi geliştirme yolları yazma sürecinde fikir üretimini desteklemekle birlikte aynı zamanda anlatımın daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir. Aşağıda bu aşamada başvurulacak düşünceyi geliştirme yolları verilmiş ve bu düşünceyi geliştirme yolları hakkında kısaca bilgilendirme yapılmıştır.

Bu aşamada planlama aşamasında üretilen düşünce ve fikirlerin geliştirilmesi ile birlikte aynı zamanda bunların belli bir düzene göre sıralanması gerekmektedir. Düzenleme yapılırken metinsellik ölçütlerinden olan bağdaşıklık ve tutarlık göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin metnin yapısı hakkında bilgili olması bu sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

Düzenleme aşamasında kullanılabilecek başlıca düşünceyi geliştirme yolları şunlardır:

*Tanımlama:* Tanımlama kısaca “Bu nedir?” sorusuna verilen bir cevaptır (Özdemir ve Binyazar, 1979). Tanımlama çeşitli kavram ve nesnelere ne olduğunun açıklanmasında sıklıkla kullanılan bir yoldur. Yazılı metinlerde gerekli durumlarda tanımlamaya başvurulması okuyucunun metni daha iyi anlayabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu aşamada gerekli durumlarda tanımlama tekniğine başvurulması metnin içeriğini zenginleştirecek, içerik olarak metnin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

*Örnekleme:* Örnekleme çoğu zaman anlatılmak isteneni daha iyi açıklamak amacıyla başvurulmuş bir yoldur. Yerinde ve uygun bir biçimde verilen iyi bir örnek kimi zaman yapılan sayfalarca açıklamadan daha etkili olabilir (Özdemir ve



Binyazar, 1979). Bu aşamada özellikle anlaşılması güç soyut konularla ilgili yazılarda örnekleme yoluna başvurulması yazının içeriğini zenginleştirerek, yazarın düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etmesine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda gerekli durumlarda güzel örneklerin sunulması okuyucunun metni daha iyi anlaması açısından katkı sağlayabilir. Bu nedenle başvurulabilecek düşünceyi geliştirme yollarından birini örnekleme oluşturmaktadır.

*Benzetme:* En az iki kavram ya da varlık arasında ilişki kurularak birini diğerine benzetme düşünceyi geliştirme yollarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilinmeyen bir varlığın veya kavramın bilinen bir varlığın veya kavramın özellikleri ile açıklanmasıyla oluşturulan benzetme özellikle bilinmeyen kavram ve varlıkların bilinenlerden hareketle açıklanmasında işe yararmaktadır. Bu yönüyle yazma sürecinin bu aşamasında yazı içeriğinin daha anlaşılabilir ve zengin olmasına katkı sağlayabilecek bir düşünceyi geliştirme yoludur.

*Sayısal verilerden yararlanma:* Açıklanmak istenilenlerin sayısal veriler ile ortaya konmasını ifade eden sayısal verilerden yararlanma düşünceyi geliştirme yollarından biridir. Özellikle bilgilendirme veya kanıtlama amacı güden metinlerde aranılan niteliklerden birisi kanıt ve gerekçelerden hareketle açıklamaların yapılmasıdır. Sayısal verilerin özellikle bu metinlerde kullanılması metnin niteliği üzerinde büyük rol oynayacaktır.

*Karşılaştırma:* Kişi, kavram veya varlıkların benzer veya farklı yönleri ile ele alınıp kıyaslanması olarak tanımlanabilen karşılaştırma özellikle karıştırılan varlıkların birbirinden ayırt edilmesinde başvuru bir düşünceyi geliştirme yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazmanın bu aşamasında birbiri ile karıştırılan kişi, kavram veya varlıklar arasındaki benzer veya farklı yönlerin ele alınmasına imkân veren bir düşünceyi geliştirme yoludur. Bu yönüyle yazarların işini kolaylaştırmakla birlikte okuyucuların da anlatılanları daha iyi anlamasında işe yarayabilecek bir düşünceyi geliştirme yoludur.

*Tanık gösterme:* Bir düşünce veya fikir açıklanırken aynı konu ile ilgili başkalarının düşünce ve fikirlerine başvurulmasıdır. Tanık gösterme anlatılanların ikna ediciliğini ve güvenilirliğini artırması yönüyle özellikle bilgilendirici metinlerde kullanılan ve metinlere bu yönüyle katkı sağlayan bir düşünceyi geliştirme yoludur. Tanıklığına yer verilen kişinin konu ile ilgili bilinen yetkin bir kişi olması anlatılanların inandırıcılığını daha da artıracaktır.

#### **2.4.3.2.3.3. Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler**

Geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasında daha iyi bir yazma başarımı için öğretmen ve öğrencilerin şu etkinlikleri gerçekleştirmesi tavsiye edilebilir:

*Yazılı anlatım taslağının paylaşılarak fikir ve görüş alışverişi yapılması:* Bu aşamada yapılabilecek en yararlı etkinliklerden biri planlama aşamasında oluşturulan yazılı anlatım taslaklarının öğretmen ve akranlarla paylaşılıp bu taslaklar hakkında karşılıklı görüş alışverişinde bulunulmasıdır (Tompkins, 2017). Karşılıklı görüş alışverişi düşüncelerin geliştirilmesini ve eksikliklerin fark edilmesini sağlayacaktır.

*Konu ile ilgili kaynakların okunması ve araştırılması:* Bu aşamada konu ile ilgili kaynakların araştırılarak okunması fikir üretimine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda bu aşamada okuma ve araştırmalar yapılması konuya farklı bakış açılarının görülmesi açısından önemlidir.

*Konu ile ilgili başka nelere değinilebileceği hakkında fikir alışverişi yapılması:* Bu aşamada özellikle akranlardan ve öğretmenden alınan fikirler yazıya başka bir boyut kazandırarak yeni bakış açıları sunma açısından yararlı olacaktır.

*Metnin içerik bakımından gözden geçirilmesi:* Metnin içeriği hakkında akranlardan veya öğretmenden alınan görüşlerle birlikte yazarın kendisi tarafından da metnin içeriğinin gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. Yazarın kendi metnini gözden geçirmesi hata ve eksiklikleri hakkında farkındalık kazanması açısından önemlidir. Gözden geçirme esnasında yazar öz değerlendirme yapma fırsatı bulacaktır. Böylece yazar kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilir.

#### **2.4.3.2.3.4. Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme Aşamasında Başvurulabilecek Yöntem, Teknik ve Araçlar**

Geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasında kullanılacak yöntem, teknik ve araçlar şunlardır:

*Yazılı anlatım değerlendirme rubrikleri:* Rubrikler bu aşamada yazar tarafından metnin kontrol edilmesi amacı ile kullanılabilir. Yani öz değerlendirmeye yönelik olarak kullanılabilir. Böylece yazar yazılı anlatım taslağındaki eksiklikleri görme, bunları tamamlama ve düzenleme fırsatı bulacaktır.

*Düşünceyi geliştirme yolları:* Bu aşamada düşünce ve fikirlerin geliştirilmesi için başvurulabilecek en etkili unsurlardan biri düşünceyi geliştirme yollarıdır. Tanımlama, örnekleme, benzetme, sayısal verilerden yararlanma,

karşılaştırma ve tanık gösterme gibi düşünceyi geliştirme yollarına başvurmak bu aşamada düşünce ve fikirlerin geliştirilmesi açısından yararlı olacaktır.

*Öz değerlendirme:* Öz değerlendirme gözden geçirme esnasında özellikle yazarın kendi taslak metninde yer alan hata ve eksiklikleri keşfederek bunları tamamlaması/düzenlemesi açısından bu aşamada başvurulabilecek bir değerlendirme yöntemidir.

*Akran değerlendirme:* Bu aşamada içerik olarak taslak metnin geliştirilmesine katkı sunabilecek yöntemlerden biri akran değerlendirmedir. Akran değerlendirme sayesinde metne farklı bir göz ile bakılmış olacaktır. Bu durum ise farklı bakış açıları göz önünde bulundurularak metnin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi açısından önemlidir.

*Soru cevap:* Geliştirme aşamasında başvurulabilecek en iyi tekniklerden biri soru cevap tekniğidir. Bu aşamada hedeflenen öğrencinin kendi yazılı anlatım taslağı hakkında düşünmesini ve bu doğrultuda düzenlemeler yapmasını sağlamaktır. Bunu sağlamak için uygulanabilecek bir teknik olan soru cevap tekniği özellikle öğretmenler tarafından işlevsel bir biçimde kullanılabilir. Karatay (2011) düzenleme aşamasında öğretmenlerin mümkün olduğunca öğrencilerle birebir görüşmeler gerçekleştirmesi gerektiği belirtmiş ve bu görüşmelerde öğretmenlerin öğrencilerini “Oluşturduğun bu yazma taslağında en önemli gördüğün yer neresi? Neden bu kısmı önemli görüyorsun?” gibi sorularla düşünmeye teşvik etmesinin önemini vurgulamıştır.

#### **2.4.3.2.4. Düzeltme**

Düzeltme aşaması yazıdaki hata ve eksikliklerin giderilmesi amacı ile çeşitli etkinliklerin yapıldığı aşamadır. Tompkins (2017) bu aşamanın yazıya son halinin verildiği aşama olduğunu dile getirmiştir. Allal ve Chanquoy (2004) bu aşamanın yazma sürecinin temel bir bileşeni olduğunu vurgulamıştır. Coffin vd. (2005) düzeltme aşamasının süreç odaklı yazma anlayışında önemli bir yeri olduğunu ifade etmiş ve bu anlayışa göre düzenlenen yazma eğitiminin mümkün olduğunca hem akran hem de öğretmen geri bildirimleri aracılığı ile desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu aşama yazarın kendi metnini gözden geçirmesi aracılığı ile gerçekleştirilebileceği gibi akran ve öğretmen geri bildirimleri doğrultusunda da gerçekleştirilebilir. Düzeltme yazının yayınlanmasından bir önceki aşamayı oluşturmaktadır. Bu aşama yazının daha iyi bir seviyeye gelmesi için anlatımın tutarlılığı, yazının bütünlüğü, yazım ve noktalama gibi unsurları içeren geri

bildirimlerden oluşmaktadır (Akbaba ve Türel, 2016; Kaya, Ateş, Yıldırım & Rasinski, 2019: 190). Keh (1990) yazma sürecinde geri bildirimlerin yönlendirici bir güç olarak önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Temizkan (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme ve değerlendirme açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda düzeltme aşamasının yazma sürecinde sağlayabileceği katkılar, bu aşamanın adımları, aşamada gerçekleştirilebilecek etkinlikler ve kullanılacak yöntem, teknik ve araçlar ele alınmıştır.



Yazar yazdıkları hakkında geri bildirim aldığı yazma sürecine ve yazılarına farklı pencerelerden bakma şansı bulabilir. Bu durum ise yazarın yazıda ve yazma sürecinde hata ve eksiklikleri fark etmesini sağlayacaktır. Nitekim Kaya, Ateş, Yıldırım & Rasinski (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada geri bildirimlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede gerekli bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Ülper (2011) yazma sürecinde öğrencilere sağlanabilecek en büyük katkılardan birinin öğrenciler tarafından üretilmiş olan taslak metinlere öğretmen ve akranlar tarafından geri bildirim sunulması olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Ülper (2011) geri bildirimler aracılığı ile öğrencilerde ürettikleri metnin niteliğine ilişkin farkındalık yaratılabileceğini belirtmiştir.

#### 2.4.3.2.4.1. Düzeltme Aşamasının Önemi

Yazılı anlatıma yönelik akranlar veya öğretmenler tarafından hazırlanan ve bu aşamada başvuru alan geri bildirimler şu katkıları beraberinde getirir:

*Eksiklik ve hataları azaltma:* Geri bildirimlerin temel amacı metinlerde yer alan eksiklik ve hataların fark edilmesini sağlayarak yazma becerilerini geliştirmek, aynı zamanda yazma sürecine katkı sunmaktır. Yapılan hatalar ve eksikliklerin fark edilmesi başka bir göz ile bakılması ile daha kolay olabilmektedir. Bu nedenle geri bildirimler hata ve eksikliklerin yazar tarafından fark edilmesine böylece hataların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Temizkan (2008) öğrencilerin yazdıklarının neresinde hata yaptığını görmesi ve bunun doğrusunu öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir.

*Hata tekrarını engelleme:* Geri bildirimler düzenli olarak tekrarlandığında yazarın sıkça yaptığı hataları görmesine aracılık eder. Bu durum ise zamanla yazarın kendi yazma süreci ve eksiklikleri hakkında farkındalık kazanmasına aracılık ederek tekrar aynı hatalara düşmesini engelleyecektir. Temizkan (2008) öğrencilerin hatalarını gördüklerinde ve bunların doğrusunu öğrendiklerinde hatalarını tekrarlama olasılıklarının düşeceğini belirtmiştir.

*Farklı bakış açıları kazandırma:* Geri bildirimler metne farklı bir göz ile bakılmasını sağlamaktadır. Bu durum ise kimi zaman yazara farklı fikirler sunmakta kimi zamanda yazarın hata ve eksikliklerini görmesine aracılık etmektedir. Aynı zamanda bu geri bildirimler yazarın zayıf yanlarını görmesine aracılık edebileceği gibi güçlü yanlarını fark etmesine de yardımcı olabilir.

*Metnin niteliğini artırma:* Düzeltme aşamasında alınan veya sunulan geri bildirimler metindeki eksiklik ve hataların görülerek düzeltilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle düzeltme aşamasında yapılan bu geri bildirimler süreç sonunda daha nitelikli metinlerin oluşturulması için aracılık eder.

*Yazıyı dil ve anlatım ile yazım ve noktalama bakımından düzeltme:* Bu aşamada yapılan geri bildirimlerin temel amacı taslak metnin gözden geçirilerek düzeltilmesidir. Bu düzeltmeler şu şekillerde gerçekleştirilebilir:

\* *Gözden geçirme aracılığı ile düzeltme:* Gözden geçirme aracılığı ile düzeltme yazarın kendi metnini gözden geçirerek yaptığı düzeltme çalışmalarını ifade etmektedir. Başka bir bireyden geri bildirim alma imkânı söz konusu olmadığı zamanlarda tercih edilebilir. Akran veya öğretmen geri bildirimlerine

başvurulmadan önce bu şekilde bir düzeltme yapılarak taslak metinler daha nitelikli bir biçimde akran ve öğretmen görüşüne sunulabilir.

\* *Geri bildirim aracılığı ile düzeltme*: Taslak metne farklı kişi veya kişilerden geri bildirim alma yoluyla yapılan düzeltmelerdir. Geri bildirim aracılığı ile düzeltme taslak metne farklı bakış açıları sunması ile hata ve eksikliklerin etkili bir biçimde görülmesine destek olmaktadır. Bu yönüyle düzeltme aşamasında akran ve öğretmen geri bildirimlerine başvurulmasında yarar vardır.

#### **2.4.3.2.4.2. Düzeltme Aşamasının Adımları**

Düzeltilme aşamasını kişi kendi kendine gerçekleştirebileceği gibi aynı zamanda akranları veya öğretmenlerinin geri bildirimleri ile de tamamlayabilmektedir. Kişinin kendi kendine yaptığı öz değerlendirme dışarıdan bir müdahale olmaması yönüyle akran ve öğretmen geri bildirimlerinden farklıdır. Düzeltme şu üç aşama takip edilebilir: Birinci aşamada düzeltme yapan metnin bileşenlerine odaklanarak metnin temel bileşenlere sahip olup olmadığını belirler. Örneğin bu metin tartışmacı bir metin ise burada metinde bir iddia ve karşıt iddianın yer alıp almadığı kontrol edilir. İkinci aşamada ise sorunların tespit edilmesi aşamasıdır. Burada metinde gereksiz tekrarların olması gibi istenmeyen durumlar var ise bunların tespit edilmesi oldukça önemlidir. Üçüncü aşama ise tespit edilen sorunlardan hareketle değişikliklerin gerçekleştirilmesidir. Burada yazar kendi tespit ettiği sorunlar veya akran ve öğretmen geri bildirimleri aracılığı ile belirlenmiş sorunlar üzerinde düzeltmeleri gerçekleştirerek metne son halini vermektedir.

Bu aşamada geri bildirimler önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü düzeltmeler çoğunlukla akran ve öğretmen tarafından yapılan geri bildirimler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Geri bildirimler sözlü olabileceği gibi yazılı da olabilir. Yazılı geri bildirim doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel ulamda sınıflandırılır. Doğrudan geri bildirim öğrencinin taslak metnindeki eksiklik veya yanlışlıkların doğrudan ifade edilmesi anlamına gelirken dolaylı geri bildirim öğrencinin taslağındaki eksiklik veya yanlışlıkların altının çizilmesi, yuvarlak işaretine alınması gibi dolaylı olarak gösteren etkinlikleri kapsamaktadır (Bitchener & Knoch 2008; Çetinkaya, Bayat & Alaca, 2016). Çetinkaya, Bayat & Alaca (2016) gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin tam doğru düzeltme oranının doğrudan geri bildirimde yüksekken, dolaylı geri bildirimde düşük olduğunu görmüştür. Ayrıca bu çalışmaya göre yanlış düzeltme oranı da dolaylı geri bildirimde daha

yüksektir. Bu nedenle öğrencilere geri bildirim verilirken yanlış anlaşılmalarmın olmaması ve öğrencileri doğru bir biçimde düzeltme yapabilmeleri için gerekli durumlarda doğrudan geri bildirim kullanılması daha yararlı olabilir.

Geri bildirimler yazma becerisinin ve yazılı metinlerin geliştirilmesinde son derece önemli bir yer arz etmektedir. Ülper ve Çetinkaya (2016) yazmanın bir süreç olduğunu bu süreçte ise taslak metinlerin önemli bir kavram olduğunu vurgulamış ve henüz tamamlanmamış geliştirilmesi, düzeltilmesi gereken taslak metinlerin geliştirilebilmesi için birçok geri bildirim stratejisinden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Ancak geri bildirimlerin yazar ve metin üzerinde olumlu etkiler bırakabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Örneğin geri bildirimler öğrenciyi küçük düşürecek, onun yazma kaygısını tetikleyecek nitelikte olmamalıdır. Geri bildirimler öğrenciyi yazmaya teşvik edecek nitelikte olmalıdır. Ülper ve Çetinkaya (2016) geri bildirim öğrencinin öğrenme sürecine katkı sağlayabilmesi için belli özellikler taşıması gerektiğini belirtmiş ve öğretmen tarafından geri bildirim verilirken bireysel farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır.

Geri bildirim sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması geri bildirimlerin daha etkili olması açısından önemlidir. Ülper ve Çetinkaya (2016) öğrencilerin taslak metinlerine öğretmenin yazma bittikten sonra yazılı olarak ayrıntılı açıklama yaparak gelişim yolunu göstermesinin sürecin etkili olabilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ülper (2011) öğrencilerin ürettikleri taslak metinlere ilişkin geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri üzerine gerçekleştirildiği çalışmada üniversite öğrencilerinin sık sık, lise öğrencilerinin ise ara sıra geri bildirim almak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Ülper bu çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

\* Öğrenciler genellikle öğretmenlerinden ve arkadaşlarından sözlü biçimde geri bildirim almak istemektedirler.

\* Öğrenciler özellikle akran grupları içerisinde tartışarak geri bildirim almayı tercih etmektedirler.

\* Öğrenciler genel olarak övgü ve açıklamalar içeren tarzda geri bildirim almak istemektedirler.

Akran geri bildirimlerinde öncelikle öğrencilere geri bildirimlerin nasıl yapılması gerektiği hakkında bilgi verilmesi önemlidir. Bu noktada özellikle geri bildirim verilen ilk derslerde geri bildirimlerin öğretmen tarafından yapılarak

aşamalı bir şekilde akran geri bildirimlerine başlanması yararlı olabilir. Bununla birlikte kalabalık olan, öğretmenin tek tek geri bildirim vermesi mümkün olmayan sınıflarda ise yansıtım cihazı veya akıllı tahtalar aracılığı ile öğretmen tarafından yapılan yazılı geri bildirimler sınıf ortamında incelenerek geri bildirim nasıl yapılması gerektiği noktasında eğitim verilebilir. Geri bildirimlerin anlaşılır olması ve ikna edici olması son derece önemlidir. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan bir geri bildirim anlamı olmayacaktır. Geri bildirimlerin sahip olması gereken belli başlı özellikler şu şekilde sıralanabilir:

*Yapıcılık, geliştiricilik ve belirginlik:* Uygun bir dil ve üslup ile yapılmayan geri bildirimler öğrencilerin yazma eyleminden uzaklaşmasına ve gelişim kapılarını kapatmasına neden olabilir. Bu nedenle öncelikle geri bildirimlerin yıkıcı değil yapıcı bir nitelikte olması son derece önemlidir. Geri bildirimlerin yapıcı olması içtense kullanılan dile, bireysel farklılıklara ve anlayışa dayalı olması gerekmektedir. Geri bildirimlerdeki bir diğer önemli nitelik ise geliştirici olmasıdır. Geri bildirim geliştirici nitelikte olması ise anlaşılır ve açıklamalı olması ile doğrudan alakalıdır. Geri bildirimler yapılırken hatalarla birlikte bu hataların nedenleri de mümkün olduğunca açıklanmalıdır. Yazma eğitimi sürecinin başında öğrencilere yönelik yapılacak olan bir nitelikli geri bildirim eğitimi yazma eğitimi sürecinin ilerleyen aşamalarda çok daha verimli ve kolay bir biçimde devam etmesi için oldukça yararlı olacaktır. Geri bildirimler hazırlanırken özellikle biçimsel özelliklere odaklanıldığı görülebilir. Bunun önüne geçilmesi için geri bildirimler hazırlanırken bir yönerge veya rubrik kullanımı yararlı olabilir.

*Düzeğe uygunluk ve ihtiyaca dönüklük:* Geri bildirimler esnasında sınıf ortamında her öğrencinin farklı seviyelerden ve farklı bireysel özelliklerde olduğu unutulmamalıdır. Geri bildirimlerin düzeğe uygun bir şekilde hazırlanması ve sunulması yararlılığı açısından son derece önemlidir. Bu neden özellikle düşük sınıf seviyelerinde geri bildirimler hazırlanırken açıklamalı olarak hazırlanmalı ve doğrudan geri bildirimler kullanılmalıdır. İleri seviyedeki sınıflarda zaman kazanma ve ekonomiklik açısından dolaylı geri bildirimler ve kısa açıklamalı geri bildirimler tercih edilebilir. Geri bildirimlerin bireysel olarak hazırlanması bireysel farklılıkların dikkate alınabilmesi açısından yararlı olacaktır. Ancak bireysel geri bildirimlerin hazırlanmasının mümkün olmadığı durumlarda tüm sınıfın ihtiyaçları göz önüne alınarak sınıf önünde sunulmak üzere toplu geri bildirimler hazırlanabilir.



*Özenli ve yargılamaktan uzak olmalı:* Özensiz bir şekilde hazırlanmış geri bildirimler öğrencilerin yazmaya karşı duyduğu ilgi ve isteği düşürebilir. Benzer şekilde yargılamalar içeren, nezaket dilinden uzak geri bildirimler de öğrencilerin cesaretlerinin kırılmasına neden olabileceği gibi onların yazmaya olan isteklerini köreltebilir. Bu nedenle geri bildirimler hazırlanırken özenli ve yargılamalardan mümkün olduğunca uzak olmasına dikkat edilmesinde yarar vardır.

*Okunaklı ve anlaşılır olmalı:* Sözlü veya yazılı olarak hazırlanan geri bildirimlerin anlaşılır olması işlevini yerine getirebilmesi açısından önemlidir. Özellikle yazılı olarak hazırlanan geri bildirimlerin okunaklı olması anlaşılabilir olması için ön koşul oluşturmaktadır.

*Sürekli övgü ya da sürekli yergi içermemeli:* Geri bildirimler övgü, öneri, açıklama, eleştiri, istek, düşünmeye teşvik eden soru gibi unsurları içerebilir. Ancak geri bildirimler hazırlanırken mümkün olduğunca sürekli övgü veya sürekli yergi içermemesine dikkat edilmelidir. Sürekli övgü içeren geri bildirimler gerçekçi olmayacağı gibi aynı zamanda yanlışları ve eksiklikleri yazara gösterme açısından etkisiz olacaktır. Sürekli olarak yergi içeren geri bildirimler ise yazarın kendisine olan öz güvenini zedeleyebileceği gibi aynı zamanda yazmaya olan isteğini olumsuz etkileyebilir.

*Doğru yerde doğru zamanda verilmeli:* Geri bildirimler verilirken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de doğru zamanda ve doğru yerde verilmesidir. Geri bildirimler çok erken veya çok geç verilmemelidir. Geç sunulan geri bildirimler yazarın yazma sürecinden kopmasına yol açabileceği için yarar sağlamayabilir. Geri bildirimlerin erken yapılması ise öğrencilerin yazma kaygısının artmasına veya kendilerini tam olarak ifade edememelerine yol açabilir.

*Gerektiği kadar bilgi verilmeli gereksiz bilgi verilmemeli:* Geri bildirimlerin çok uzun olması ve gereksiz konuları ele alıyor olması zamanla yazarın hazırlanan geri bildirimleri önemsememesine veya incelemekten üşenmesine neden olabilir. Bu nedenle geri bildirimler mümkün olduğunca bağlamla ve konuyla ilişkili olmalıdır.

*Gerçekçi olmalı:* Gerçekleri yansıtmayan geri bildirimler öğrencinin gerçeklerden uzaklaşmasını sağlayabilir. Bu durum ise dolaylı olarak öğrencinin kendini geliştirmesini engelleyebilir. Gerçekçi olunmadığı takdirde hata ve yanlışlıklar görülemeyebilir.

Gerri bildirimler etkileşimi destekler. Öğretmen gerri bildirimleri öğretmenlerin hem öğrencileri daha rahat tanmasını sağlarken hem de öğrencileri ile iletişim kurmasına vesile olur. Akran gerri bildirimleri ise öğrencilerin birbirleri ile iletişimlerini destekleyecektir. Gerri bildirimler öğrencilerin süreci daha iyi anlamasına yardımcı olur. Doğru açıklamalar ile birlikte yapılan gerri bildirimler süreçte yapılan hataların daha net görülmesine aracılık edebilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında hem öğrencilerin kendilerine hem de öğretmenlere fikir verir. Öğrencilerin veya öğretmenlerin hazırladıkları gerri bildirimler bu yönü ile beceri düzeyini yansıtmaya açısından önemlidir. Kısacası gerri bildirim öğretim süreci ve gidişatı hakkında öğretmen ve öğrencilere fikir sağlar. Hata ve yanlışların daha rahat görülmesini sağlar. Bunlarla birlikte Sivaci (2020) gerri bildirimlerin yazma kaygısının azalması açısından da önemli olduğunu vurgulamıştır.

#### **2.4.3.2.4.3. Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler**

Düzeltilme aşamasında öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilecek belli başlı etkinlikler şunlardır:

*Gerri bildirimlerin hazırlanması ve sunumu hakkında bilgilendirme:* Bu aşamada gerçekleştirilebilecek etkinliklerin başında öğrencilerin gerri bildirimler konusunda bilgilendirilmesi gelmektedir. Gerri bildirimlerin amacına ulaşmasında önemli bazı hususlar vardır. Gerri bildirimlerin kurallara uygun bir biçimde, nitelikli ve teşvik edici olarak hazırlanmasının yanında uygun sunum şekli ve ortamının seçilmesi de önemlidir. Bu nedenle yazma eğitiminde önemli bir yeri olan gerri bildirimlerin hazırlanması ve sunumu hakkında bilgi ve beceri kazandırılması son derece önemlidir.

*Yazım ve noktalama kurallarının hatırlatılması:* Bu aşamanın amaçlarından biri metnin yazım ve noktalama bakımından düzeltilmesidir. Dolayısıyla bu aşamada yazarların yazım ve noktalama kuralları hakkında bilgilendirilmesi yararlı olacaktır.

*Dil ve anlatımda dikkat edilmesi gerekenlerin tartışılması:* Bu aşamanın amaçlarından biri taslak metnin dil ve anlatım bakımından düzeltilmesidir. Bu nedenle düzeltilme aşamasında öğrencilerle dil ve anlatımda dikkat edilmesi gerekenlerin tartışılması yararlı olacaktır.

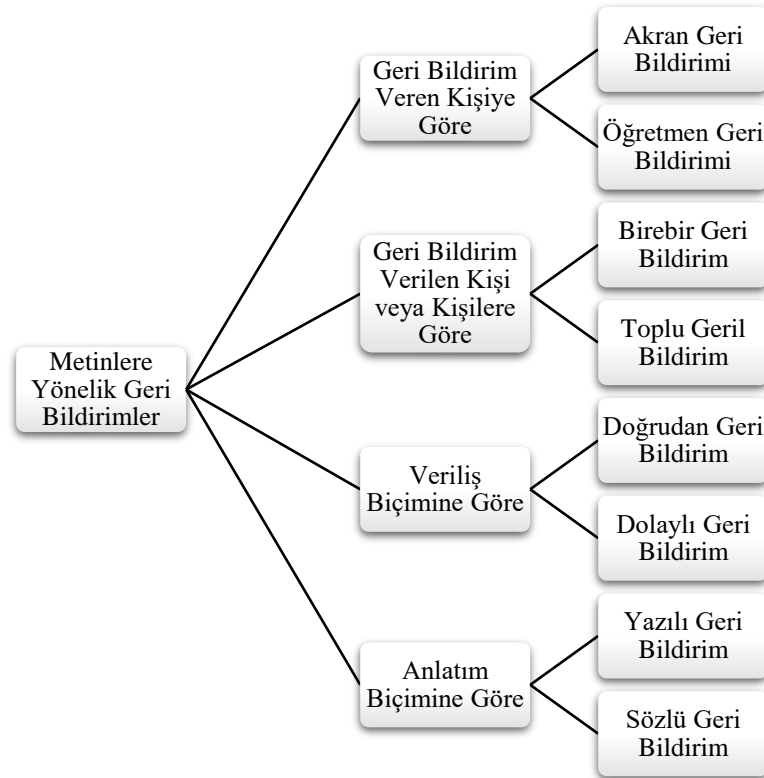
*Akran ve öğretmen gerri bildirimlerinin yapılması:* Bu aşamada en faydalı etkinliklerden birisi gerri bildirimlerdir. Gerri bildirimler metne farklı bir bakış açısının dokunmasını sağlayarak katkı sağlama açısından oldukça yararlıdır.

*Mevcut hataların kaynakları hakkında tartışma:* Bu aşamada hata ve eksiklikler ile birlikte bunların nedenlerinin ele alınması hata tekrarını önleme ve mantığı kavrama açısından önemlidir. Bu nedenle düzeltme aşamasında hata ve eksikliklerin nedenlerinin ortaya konması önemlidir.

#### 2.4.3.2.4.4. Düzeltme Aşamasında Başvurulabilecek Yöntem, Teknik ve Araçlar

Bu aşamada sıklıkla kullanılan yöntem, teknik ve araçlar şunlardır:

*Geri bildirim türleri:* Geri bildirimler yazılı anlatımda kullanılabilir başlıca düzenleme, düzeltme araçları olarak karşımıza çıkmaktadır (Tompkins, 2017). Yazılı metinlere geri bildirim sunmanın farklı biçimleri bulunmaktadır. Bu farklı türler hakkında farklı sınıflamalar olmakla birlikte bu türler hakkında bilgi sahibi olunması önemlidir. Bu nedenle alanyazından hareketle ortaya konulan geri bildirim türlerine değinmekte yarar vardır. Alanyazın tarandığında anlatım biçimine göre yazılı ve sözlü geri bildirim, kişinin durumuna göre akran ve öğretmen geri bildirim, geri bildirim verilen kişi ya da kişilerin durumuna göre birebir ve toplu geri bildirim, veriliş biçimine göre doğrudan ve dolaylı geri bildirim gibi sınıflamalara başvurulduğu görülebilir. Aşağıda bu geri bildirim türlerine yer verilmiştir.



Şekil 2. 12 Başlıca geri bildirim türleri

1. Akran geri bildirim: Öğrencilerin birbirlerinin yazdığı metne geri bildirim sunması akran geri bildirim kapsamına girmektedir. Burada önemli olan öğrencilerin birbirine geri bildirim verecek yeterlikte olmasıdır. Akran geri bildirimleri sınıf ortamında hızlı ve pratik bir şekilde gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin birbirlerine geri bildirim vermesi öğrenciler arasında işbirliğinin ve iletişimin sağlanması açısından yararlıdır. Özellikle ilk geri bildirim çalışmalarında öğretmen geri bildirimleri öğrencilere örnek teşkil etmesi açısından son derece önemlidir. Ancak daha sonraları akran geri bildirimlerinin de işe koşulması önemlidir. Nitekim Coffin vd. (2005) öğretmeni uzman olarak gören öğrencilerin öğretmen geri bildirimlerine daha çok önem verebileceğini ancak onların tamamen öğretmen geri bildirimine güvenmesinin entelektüel gelişimleri için dezavantajları olabileceğini vurgulamıştır.

2. Öğretmen geri bildirim: Öğretmen geri bildirim özellikle geri bildirim çalışmalarının başlangıcında oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler için öğretmen tarafından gerçekleştirilen ilk geri bildirimler bir örnek niteliğinde olduğundan daha sonra yapılacak olan akran geri bildirimlerini etkileyecektir. Öğretmen geri bildirimleri öğretmenlerin yükünü artırmakla birlikte özellikle kalabalık sınıflarda ciddi iş yükü anlamına gelmektedir. Ancak hem öğrencilerin geri bildirim yapmayı öğrenmesi açısından hem de hataların öğrenciler tarafından eksiksiz görülmesi açısından son derece yararlıdır. Bu nedenle kalabalık sınıflarda dahi bu geri bildirim türüne özellikle öğrencilerin akran geri bildirim yapabilecek bilgi ve beceri kazanana kadar başvurulmasında fayda vardır. Bu geri bildirim türünün sınıf mevcudu, öğretmen iş yükü gibi nedenlerle her öğrenciye geri bildirim yapılarak uygulanamaması durumunda en azından sınıftan birkaç öğrenciye sınıf huzurunda yapılan geri bildirimler şeklinde gerçekleştirilmesi öğrencilere geri bildirim nasıl yapılması gerektiği konusunda fikir verebilir.

3. Bireysel geri bildirim: Doğrudan metnin yazarına yönelik yapılan geri bildirim ifade eder. Zaman probleminin olmadığı durumlarda bireysel olarak yapılan geri bildirimler oldukça etkilidir. Nitekim Ülper (2011) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin en fazla bire bir sözlü ve yüz yüze geri bildirim almayı yeğledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle zaman probleminin olmadığı durumlarda bireysel geri bildirimlerin tercih edilmesi yararlı olacaktır.

4. Toplu geri bildirim: Geri bildirimlerin topluluk önünde sunulmasını ifade eder. Bu tür geri bildirimler farklı şekillerde yapılabileceği gibi sınıf ortamlarında

şu şekilde gerçekleştirilebilir: Sınıfça en sık yapılan hatalar tespit edilerek sınıf ortamında bu hatalar ve nedenleri ele alınabilir. İkinci olarak sınıf içerisinde bir yazarın metni ele alınarak bu metinde yer alan hatalar ve nedenleri ele alınabilir. Bu tür geri bildirimler özellikle zaman kısıtlılığının olduğu durumlarda tercih edilebilir.

5. Sözlü geri bildirim: Öğrenci metinlerine yönelik hazırlanan geri bildirimler yazılı olabileceği gibi sözlü de olabilir. Ülper (2011) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım taslaklarına yönelik geri bildirim alırken en çok yüz yüze ve sözlü olarak öğretmenlerinden geri bildirim almak istediklerini ifade etmiştir. Bu yönüyle özellikle öğretmenler tarafından birebir olarak yapılan sözlü geri bildirimlerin yararlı olacağı söylenebilir.

6. Yazılı geri bildirim: Yazılı olarak hazırlanan geri bildirimleri ifade etmektedir. Bu tür geri bildirimler kalıcılığı ve kolay ulaştırılabilir olması ile ön plana çıkmaktadır. Ülper (2011) gerçekleştirdiği çalışmada öğrenciler tarafından sözlü bildirimlerin genel olarak daha fazla tercih edildiğini ortaya koymuştur. Ancak bazı durumlarda zaman kısıtlı olmakta veya sözlü iletişim imkânı olmamaktadır. Bu gibi durumlarda yazılı geri bildirimler işlevsel olarak kullanılabilir.

7. Doğrudan geri bildirim: İfade edilmek istenenlerin yazılı veya sözlü olarak doğrudan ifade edilmesi şeklinde gerçekleştirilen geri bildirimlerdir. Doğrudan geri bildirimler ifade edilmek istenenleri aracısız bir şekilde ortaya koyması yönüyle dolaylı geri bildirimlere göre daha anlaşılır olabilir. Bu nedenle özellikle ifade edilmek istenenlerle ilgili açıklamaların gerekli görüldüğü durumlarda doğrudan geri bildirimlerin tercih edilmesi daha yararlı olabilir.

8. Dolaylı geri bildirim: Geri bildirim hazırlanırken ifade etmek istenilenler vakit kaybını azaltma, kâğıt israfının önüne geçme gibi nedenlerle altını çizme, yuvarlak içine alma, kodlama, simge kullanma gibi yollar tercih edilerek ifade edilebilir. Doğrudan ifade etmek yerine kullanılan bu yollarla yapılan geri bildirimler dolaylı geri bildirimler olarak ifade edilmektedir. Çetinkaya (2019) yazılı anlatımda geri bildirim verme sürecinde düzeltme simgelerinin kullanılabilmesini ifade etmekte bunun içinse öncelikle bu simgelerin anlamının öğrencilere öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yazılı anlatımda geri bildirim verme sürecinde kullanılacak düzeltme simgeleri aşağıdaki verilmiştir (Çetinkaya, 2019: 149):

SİMGE	AÇIKLAMA	ÖRNEK
¶	Yeni paragraf yap.	¶ Günümüz eğitim ortamları çok uyaranlı.
→	İçerden başla.	→ Buraya alışmam zaman alacak.
≡	Büyük harf kullan.	Baldudak ilkokulu ≡
/	Küçük harf kullan.	Okullar genellikle Eylülün ikinci haftası başlar.
Λyada ✓	Eksik sözcük, harf ya da noktama imi var.	Kurulum klavuzuna bakmalısın. Λ
○	Boşluğu kapat.	Bunları ○ daha sonra konuşmalıyız.
⊖	Sil ve yaklaşır.	Bunu hak⊖etmedim ben.
✓	Sözcük, harf ya da noktalama imini sil.	Hiçbir görevini, vazifesini aksattığını görmedim.
(HY)	Rakamla değil harfle yaz.	(HY) Elmaları 1'er 1'er paylaştırdım.
~	Sözcüklerin ya da harflerin sırasını değiştir.	Besinlerle doğal beslenmek lazım.
⊙	Nokta koy.	Uygar 2005 yılında doğdu ⊙
∧	Virgül koy.	Evet bu işte bitti. ↑
#	Boşluk bırak.	Ben her zaman dikkatliyimdir.
:/	İki nokta koy.	Göktuğ merakla sordu: "Bana ne getirdin?"
; /	Noktalı virgül ekle.	Olanları anladım; ama iş isten geçmişti.
⌘	Kısa çizgi ekle.	Denizli, Niğde yolunda buzlanma varmış. ⌘
∩	Kesme imi ekle.	Güdül Ankaranın en güzel ilçesidir. ∩
“ ”	Tırnak imi ekle.	Yaşlı kadın "Yetişin!" diye bağırdı.
ⓓipt	Düzeltilme önerisinin iptal edildiğini belirtir. Özgün metindeki ilgili bölümün altına üç nokta koyulur.	ⓓipt Kulağına eğilerek alçak sesle birşeyler söyledi.

Yukarıda yer alan düzeltme simgeleri özellikle kalabalık sınıflarda geri bildirim hazırlanırken zaman kazandırarak kolaylık sağlayabilir.

*İşbirlikli öğrenme:* Bu aşamada başvurulabilecek yararlı tekniklerden biridir. İşbirliği sayesinde düzeltmeler daha etkili ve kolay bir biçimde gerçekleştirilebilir. Bu aşamada işbirliği yapılması düzeltmeleri zevkli hale getirebileceği gibi daha fazla düzeltme yapılmasına katkı sunar. Düzeltme

aşamasında öğrenci takımları oluşturularak öğrencilerin birlikte öğrenme ve düzeltme yapması sağlanabileceği gibi öğrencilere karşılıklı sorgulama benzeri teknikler kullanılarak birbirlerinin oluşturdukları taslak metinlere geri bildirim vermeleri sağlanabilir.

*Tartışma:* 4+1 PYDM'nin hemen her aşamasında olduğu gibi düzeltme aşamasında da yararlanılabilecek bir tekniktir. Bu aşamada düzeltmelerin yapılabilmesi için yazım ve noktalama hatalarının karşılaştırılması gibi birtakım kararların verilmesi gerekmektedir. Tartışma tekniği bu tür kararların alınmasında düzeltme aşamasında başvurulabilecek etkili bir tekniktir.

*Rubrikler:* Rubrikler düzeltme aşamasında yararlanılabilecek etkili araçlardır. Rubrikler bu aşamada özellikle geri bildirim hazırlayanlar tarafından kullanılabilir. Rubrikler geri bildirim hazırlayanlara rehberlik ederek metinde yer alan eksiklik ve hataları gösterebileceği gibi metinlerin güçlü yönleri hakkında da geri bildirim hazırlayanlara fikir verebilir. Bu araçlar aynı zamanda yazarın kendi metnini gözden geçirmesi amacı ile kullanılabilir. Bu araçlardan biri olarak yerini almaktadır.

*Kontrol listeleri:* Tıpkı rubrikler gibi geri bildirim hazırlayanlara rehberlik ederek metinlerdeki eksiklik veya yanlışlıkların belirlenmesinde kullanılabilir. Ayrıca yazarın kendi taslak metnini değerlendirmesi amacı ile de kullanılabilir. Kontrol listeleri özellikle eksikliklerin ve hataların ortaya çıkarılması dolayısıyla bunların düzeltilmesi ve tamamlanması bakımından etkili araçlardır.

*Öz değerlendirme:* Düzeltme aşamasında akran ve öğretmen değerlendirmeleri ile düzeltmelere başvurulabileceği gibi öz değerlendirme aracılığı ile de düzeltme yapılabilir. Öz değerlendirme sırasında rubrikler, kontrol listeleri gibi araçların kullanılması değerlendirmenin niteliği açısından yararlı olacaktır.

*Akran değerlendirme:* Özellikle akranlar tarafından yapılan değerlendirmeler hem öğretmenin süreçteki yükünü azaltma hem de öğrencileri aktif katılıma teşvik etme bakımından oldukça yararlı olmaktadır. Ancak sınıf ortamında akran geri bildirimlerine başvurulmadan önce öğretmen tarafından geri bildirimlerin nasıl hazırlanması ve sunulması gerektiğine yönelik bir eğitim

hazırlanması akran geri bildirimleri sürecinde yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçecektir.

#### 2.4.3.2.5. Paylaşma (Sunum)

Paylaşma diğer bir deyişle sunum 4+1 PYDM'ye göre yazma sürecinin en sonunda gerçekleştirilmektedir. Tompkins (2017)'e göre yazıyı paylaşma yazarın kendilerine güven duymasına yardımcı olan sosyal bir etkinliktir. Bu aşamada öğrenciler yazılarına son halini vererek paylaşırlar (Faraj, 2015). Paylaşma özellikle okur merkezli yazmaya anlam katan aşamadır. Okur temelli yazıda okurun gereksinimlerini karşılamak amacıyla yazma söz konusudur (Ülper, 2019). Bu nedenle özellikle okur temelli düz yazı söz konusu olduğunda paylaşma aşaması hedefe ulaşma açısından oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Karatay (2011) paylaşmanın öğrencileri yazmaya güdüleme ve onların yazma noktasında cesaretlendirme açısından önemli olduğunu dile getirmiştir. Aşağıda paylaşmanın yazma sürecinde sağlayabileceği katkılar, bu aşamanın adımları, bu aşamada gerçekleştirilebilecek etkinlikler ve son olarak bu aşamada kullanılabilecek yöntem, teknik ve araçlar yer almaktadır. Aşağıda yer alan görsel paylaşma aşamasına ilişkin bu unsurların sade bir şekilde sunulması amacı ile hazırlanmıştır.

PAYLAŞMA	
<b>Yazma Sürecinde Sağlayabileceği Katkılar</b> Yazma sürecini anlamlı ve amaca dönük kılma Yazmaya motive etme, cesaretlendirme Yazıya özen gösterilmesini sağlama Metnin etkisini ve değerini artırma	<b>Adımlar</b> Paylaşım için uygun platformun belirlenmesi Metnin paylaşılacağı seçeneklerin değerlendirilmesi ve nerede paylaşılacağına karar verilmesi Paylaşımın tamamlanması için gereken işlemlerin (dizinleme gibi) tamamlanması ve paylaşma
<b>Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler</b> Yazılanların sınıfta paylaşılması Yazılanların okul ve sınıf panosu gibi alanlarda paylaşılması Yazılanların dergi ve gazeteler gibi basılı olarak paylaşılması Yazılanların e-dergi, e-gazete gibi elektronik ortamlarda paylaşılması	<b>Kullanılabilecek Yöntem, Teknik ve Araçlar</b> Sesli okuma Sınıf ve okul panoları Gazeteler Dergiler Fanzinler Kitaplar Elektronik Ortamlar (E-Dergiler gibi)

#### 2.4.3.2.5.1. Paylaşma Aşamasının Önemi

Paylaşma aşamasındaki adımlar, bu aşamada gerçekleştirilebilecek etkinlikler, kullanılabilecek yöntem, teknik ve araçlar ele alınmadan önce, “yazının



paylaşılması neden önemlidir?” sorusunun cevaplanmasında yarar vardır. Paylaşma aşaması yazma sürecine ve yazara şu açıklardan katkı sunabilir:

*Yazma sürecini daha anlamlı ve amaca dönük kılma:* Paylaşma yazılı olarak ifade edilenlerin diğer insanlara ulaştırılmasını ifade eder. Yazıların paylaşılması ile yazılı olarak anlatılmak istenenler daha fazla insana erişerek amacına ulaşabilir. Örneğin doğanın korunması ile ilgili farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir yazı insanlara ulaşmadığında pek bir anlam ifade etmeyecektir. Ancak insanlar ile paylaşıldığında anlamlı olacak ve amacına ulaşabilecektir.

*Yazmaya motive etme, cesaretlendirme:* Paylaşma metnin okur ile buluşturulmasına aracılık ederek yazma sürecini daha anlamlı ve amaca dönük kılan bir aşamadır. Paylaşma sayesinde metinler okur ile buluşmaktadır. Bu durum ise kimi zaman metnin amacına ulaşması için en önemli husustur. Paylaşma aşamasında metnin diğer insanlar ile buluştuğunu gören dolayısıyla yazdıklarının amacına ulaştığını fark eden yazarların yazmaya karşı duyduğu ilgi ve istek artabilir. Tompkins (2017) paylaşmanın isteklendirme açısından önemli olduğuna değinmiştir.

*Yazıya özen gösterilmesini sağlama:* Paylaşma aşamasında amaçlanan metnin uygun ortamda uygun kişiler ile paylaşılmasıdır. Yazılarının paylaşılacağını ve böylece başkaları tarafından okunacağını bilen yazarlar yazma sürecinde daha dikkatli, daha özenli bir şekilde hareket edeceklerdir.

*Metnin etkisini ve değerini artırma:* Paylaşma yazının diğer kişi veya kişilere ulaşmasını sağlamaktadır. Yazıların paylaşılması daha fazla kişiye ulaşması açısından son derece önemlidir. Yazılanlar ne kadar çok kişiye ulaşır ve ne kadar çok kişiyi etkilerse yazılanların yani metnin değeri o kadar çok olacaktır.

#### **2.4.3.2.5.2. Paylaşma Aşamasının Adımları**

Paylaşma aşamasında takip edilebilecek adımlar şunlardır:

*Paylaşım için uygun ortamın belirlenmesi:* Paylaşma aşamasında öncelikle yapılabilecek işlerden biri metnin hangi ortamda paylaşılacağına karar verilmesidir. Metin elektronik bir ortamda paylaşılacağı gibi sınıf ortamında da paylaşılabilir. Benzer şekilde basılı olarak ulusal bir dergide de paylaşılabilir. Metnin hangi ortam için uygun olduğunun belirlenmesinde metnin amacı göz önüne alınmalıdır.

*Metnin paylaşılacağı seçeneklerin değerlendirilmesi ve karar verilmesi:* Paylaşım için uygun ortam belirlendikten sonra seçeneklerin değerlendirilerek en

uygun olana karar verilmesi önemlidir. Örneğin paylaşımın elektronik ortamda yayımlanan bir dergide gerçekleştirilmesine karar verildi ise hangi elektronik dergilerin uygun olabileceğinin değerlendirilmesi ve karar verilmesi gerekmektedir. Tompkins (2017) öğrencilerin yazılarını okuyarak, görüntüleyerek, sergileyerek veya yayın organlarına göndererek paylaşabileceklerini belirtmiştir.

*Paylaşımın tamamlanması için gereken işlemlerin (dizinleme gibi) tamamlanması ve paylaşma:* Paylaşım için seçenekler değerlendirildikten ve karar verildikten sonra seçilen paylaşım aracının yazım kuralları, biçimsel şartları gibi hususları dikkate alınarak metne son halinin verilmesi gerekmektedir. Örneğin bir dergide paylaşılmasına karar verilen bir yazının bu derginin yazım kurallarına uygun bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

#### **2.4.3.2.5.3. Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler**

Paylaşma aşamasında gerçekleştirilebilecek belli başlı etkinlikler şunlardır:

*Yazılanların sınıfta paylaşılması:* Sınıf ortamında yazıların paylaşılması özellikle ilkökul düzeyinde sıklıkla başvurulan bir işlemdir. Sınıf ortamında paylaşma yazının sınıfta sesli okunması ile gerçekleştirilebileceği gibi yazının çoğaltılarak basılı halde dağıtılması veya sınıf panosunda paylaşılması gibi farklı yollarla gerçekleştirilebilir.

*Yazılanların okul ve sınıf panosu gibi alanlarda paylaşılması:* Tompkins (2017) öğrencilerin yazdıklarının sınıf veya okul panolarında paylaşılabilirliğini belirtmiştir. Öğretmenler tarafından beğenilen yazıların okul ve sınıflarda yer alan panolarda paylaşılması çoğu zaman öğrenciler için yazmaya teşvik edici bir durumdur.

*Yazılanların dergi ve gazeteler gibi basılı olarak paylaşılması:* Yazılanların gazete, dergi gibi basın organlarında paylaşılabilir (Tompkins, 2017). Bu durum yazının daha fazla okuyucuya ulaşmasını sağlanabileceği gibi aynı zamanda yazarlar için teşvik edici olacaktır.

*Yazılanların e-dergi, e-gazete gibi elektronik ortamlarda paylaşılması:* Gelişen ve değişen teknoloji yazılı anlatımları paylaşma araçlarında da köklü değişikliklere neden olmuştur. Günümüzde kimi gazete ve dergiler elektronik ortamlarda yayın hayatlarına devam etmeye başlamıştır. Paylaşma aşamasında bu tip yayın araçlarından da faydalanılabilir.

#### **2.4.3.2.5.4. Paylaşma Aşamasında Başvurulabilecek Yöntem, Teknik ve Araçlar**

Paylaşma aşamasında çeşitli yöntemlerden ve tekniklerden yararlanılabilir. Ayrıca bu aşamada farklı öğretim ve değerlendirme araçları da kullanılmaktadır. Aşağıda paylaşma aşamasında sıklıkla kullanılan yöntem teknik ve araçlara yer verilmiştir:

*Sesli okuma:* Sesli okumaya özellikle sınıf ortamlarında yazılı metinlerin paylaşılmasında başvurulabilir (Tompkins, 2017). Sınıf içerisinde paylaşılması kararlaştırılan yazılar sınıfta öğretmen tarafından okunabileceği gibi öğrenciler tarafından da okunarak paylaşılabilir.

*Gazeteler:* Paylaşım amacı ile kullanılacak araçlardan biridir (Tompkins, 2017). Düzeltme aşaması tamamlanmış olan makale, deneme, sohbet gibi metinlerin paylaşılması amacı ile gazeteler kullanılabilir. Yazıların paylaşılması için yerel gazetelere başvurulabileceği gibi ulusal ve uluslararası nitelikteki gazetelerde tercih edilebilir.

*Dergiler:* Yazılanların paylaşılması için bu aşamada kullanılacak bir diğer paylaşım aracı dergilerdir (Tompkins, 2017). Dergiler de gazeteler gibi makale, deneme, şiir, sohbet gibi metinlerin paylaşılacağı yayın organlarıdır.

*Fanzinler:* Fanzinler genellikle kâr amacı gütmeyen ve fotokopi aracılığı ile çoğaltılarak dağıtılan alternatif yayınlardır. Yazılanların paylaşılması amacı ile fanzinlerden yararlanılabilir.

*Kitaplar:* Yazılanlar kitap haline getirilerek veya kitap içerisinde bir bölüm olarak da paylaşılabilir.

*Elektronik Ortamlar (E-Kitaplar, E-Dergiler vb.):* Değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte günümüzde kitap, dergi gibi basılı yayınların yerini e-kitaplar, e-dergiler gibi elektronik yayınlar almıştır. Yazılanların paylaşılmasında bu tür elektronik yayınlar da tercih edilebilir.

*Sınıf ve Okul Panoları:* Özellikle yazılanların sınıf ve okul ortamında paylaşılması amaçlandığında en etkili araçlar içerisinde okul ve sınıf panoları yerini almaktadır. Sürekli öğrencilerin gözünün önünde bulunması ile sınıf ve okul panoları yazıların paylaşılmasında işlevsel olarak kullanılabilir.

#### **2.5. Metin**

Metin TDK (2020) tarafından bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Günay'a (2013)

göre metin belirli bir bildirişim bağlamında üretilen yazılı veya sözlü dil dizgesi bütünüdür. Çeşli (2010) metni “herhangi bir konu veya olayın dil vasıtasıyla yazılı, sözlü veya basılı olarak ifadesinden oluşan söz bütünü” olarak tanımlamıştır. Dilidüzgün’e (2019) göre metin dilbilgisel, mantıksal ve anlamsal olarak bağlantılı bir bütünlüktür ve tümce, sözcük gibi dil öğelerinin ancak bulunduğu bağlamda anlam kazandığı düşüncesi ile iletişimin birimi olarak ele alınmaktadır. Bozkurt (2019) metnin; sözcüklerin, öbeklerin ve tümcelerin ötesinde iletişimin temel birimi olarak işlediğini ve yapısal özellikleri ile alıcı ve üreticinin anlam kurmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Metinler iletişimsel amaçlarla oluşturmakta ve iletişim sürecinde işlevsel rol oynamaktadır. Bununla birlikte metinler öğrenme sürecinde de önemli bir yer tutmakta, öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır (Ensar, 2013).

Metin denildiği zaman sadece yazılı ürünlerin akla gelmesi gibi bir yanlış algı hâkimdir. Metinler sözlü olarak da üretilmekte ve kullanılmaktadır. Metin kavramı için ölçüt yazılı veya sözlü olması değildir. Yazılı veya sözlü bir ürünün metin olup olmadığı metinsellik ölçütleri olarak adlandırılan ölçütler ile belirlenebilir. Bu ölçütler alanyazında metinsellik ölçütleri olarak bilinmektedir. Bu ölçütler bir yazının metin olup olmadığının belirlenmesinde kullanılabilecek temel özelliklerdir. Metinsellik ölçütleri okur merkezli ve metin merkezli metinsellik ölçütleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Metin merkezli metinsellik ölçütleri bağdaşıklık ve tutarlılık iken; okur merkezli metinsellik ölçütleri amaçlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik, bilgilsellik ve metinlerarasılıktır.

### **2.5.1. Metin Türleri**

Metinler kendi içerisinde birbirinden farklı işlevsel ve yapısal özellikler gösterebilmektedir. Bu nedenle farklı metin türleri vardır. Bu metin türlerinin her biri kendine has dilsel, biçimsel özelliklere sahiptir. Metin türlerinin temel farklılıklarından biri de yazarın temel amacı ile alakalıdır. Tompkins (2017) öğrencilerin yazmaya hazırlanırken yazma amacı hakkında düşünmesi gerektiğini ifade ederek yazma amacı hakkında verilen kararın metin türünü etkileyeceğini ifade etmiştir. Örneğin bir konuyu açıklamayı amaçlayan bir yazar açıklayıcı metin türünde yazmayı tercih ederken amacı bir olayı anlatmak olan yazar öyküleyici metin yazmayı tercih edecektir.

Her metin türünün kendine has karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler o metin türünün içeriği, dil ve anlatım tarzı gibi unsurları ile ilgilidir.

Alanyazın tarandığında ulusal yayınlarda metin türü sınıflamalarının farklılık gösterdiği ve bu sınıflamalar arasında bir tutarlık olmadığı görülebilir. Bu durumla ilgili olarak Bozkurt (2018) dilbilim ve dil öğretimi alanyazınında farklı sınıflamaların olduğunu belirterek yazma sürecinde genellikle dördü bir sınıflama (anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve betimsel) kullanılırken, okuma sürecinde ikili ya da üçlü bir sınıflama (yazınsal/kurgusal, bilgilendirici/öğretici ve şiir) kullanıldığını ifade etmiştir.

Her bir metin türünün kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Graham, Gillespie ve McKeown (2012)' a göre farklı metin türlerini planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme stratejileri öğrencilerin yazdıklarının kalitesini artırır. Bunun için öğretmenlerin stratejilerin nasıl kullanılacağını modellemesi ve öğrenciler bağımsız kullanma seviyesine gelene kadar onlara yardımcı olması gerekir. Bu çalışmada ele alınan metin türü tartışmacı metinler olduğu için aşağıda bu metin türü hakkında bilgi verilmiştir.

#### **2.5.1.1. Tartışmacı Metin**

Tartışmacı metin İngilizcede “argumentative text” olarak adlandırılan metin türünü ifade etmektedir. Tartışmacı metin zaman zaman tartışma metni (Keleş ve Kırış, 2010) olarak ifade edilmiştir. Tartışmacı metinlerin içeriğinin temelinde bir konunun tartışılarak sonuçlandırılması vardır. Bu tartışmaların nitelik göstergesi ise kanıtlardır. Bu nedenle kanıt kullanımı tartışmacı metinlerin temel nitelik göstergesi olarak kabul edilebilir. Tartışmacı metin kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle tartışma kavramından bahsetmekte fayda vardır. Bu nedenle aşağıda tartışma kavramı ele alınmıştır.

##### **2.5.1.1.1. Tartışma Nedir?**

Aldağ (2005) maalesef çoğu akademisyenin tartışma tanımlarında tartışma sürecini ve tartışma ürününü birbirinden ayırt edemediğini belirterek konuya şu şekilde açıklık getirmiştir: “Düşünme ve akıl yürütme olarak tartışma, bir ifadenin diğerini desteklemek ve doğrulamak için sunulduğu dilsel ifadeler dizisidir. Düşünme süreci olarak tartışma ise sonucunda ürün olarak tartışmanın ortaya çıktığı insanlar arasındaki etkileşime işaret etmektedir.” Tartışmacı metinlerde tartışma birinci tanımdaki hali ile yani bir ifadenin diğerini desteklemek için sunulduğu dilsel ifadeler dizgisi haliyle karşımıza çıkmaktadır.

Tartışma bir konunun ele alınmasını, konunun artı ve eksileriyle birlikte ifade edilmesini, destek ve kanıtlarla birlikte göz önüne konulması süreçlerini

içermektedir (Kinneavy, 1971). Kuhn (1991) tartışmayı fikir oluşturma ve problem çözme için gerekli bir beceri olarak değerlendirmiştir. Turunç, Eser ve Dinç (2018) tartışmanın düşüncenin gelişmesi açısından hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Vázquez (2002) tartışmanın ister yazılı olsun ister sözlü olsun zihinsel muhakemenin bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Eğitimciler tartışmanın fikir üretimi, düşünce gelişimi gibi birçok bakımdan önemli bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacıların ve eğitimcilerin bu ifadelerinden de anlaşılacağı gibi tartışma; düşünce üretimi, fikir gelişimi, problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesi için kullanılacak son derece önemli bir beceridir.

Aldağ (2005) tartışma tarihinde tartışma yaklaşımlarının mantıksal, retorik ve diyalektik olmak üzere üç grupta toplandığını belirtmektedir. Bu araştırmada daha çok tartışmada retorik yaklaşım ele alınmaktadır. Çünkü tartışmacı metinlerde tartışma retorik yaklaşıma uygun olarak gerçekleşmektedir. Retorik yaklaşımda tartışma belirli bir pozisyon oluşturmak için birbirine bağlanmış bir dizi ifade olarak tanımlanmaktadır (Aldağ 2005; Kuhn, 1992). Kuhn (1992) Amerikan Miras Sözlüğü'nde (American Heritage Dictionary) (1981) tartışmanın bir şeyin doğruluğunu veya yanlışlığını göstermeyi amaçlayan bir akıl yürütme süreci olarak tanımlandığını belirtmiş ve bu tanımın retorik tartışmayı ifade ettiğini vurgulamıştır. Kuhn karşıt iki görüşe sahip kişi arasındaki diyalog olarak gerçekleştirilen tartışmayı ise diyalojik tartışma olarak ifade etmiştir. Retorik tartışmanın temeli adından da anlaşılacağı gibi yaklaşık 2500 yıllık bir geçmişi olan retorik sanatına dayanmaktadır. 2500 yıllık tarihinin farklı dönemlerinde retorik hakikat arayan, güç arayan veya adalet arayan bir etkileşim olarak tanımlanmıştır (Miller & Charney, 2008).

#### **2.5.1.1.2. Tartışmacı Metin Nedir?**

Tartışma sözlü olarak gerçekleştirilebileceği gibi yazılı olarak da gerçekleştirilebilecek bir eylemdir. Üstelik yazılı tartışma kişinin başka bir tartışmacıya ihtiyaç kalmadan tek başına gerçekleştirebileceği bir eylemdir. Bu tür yazılarda yazar iki veya daha fazla iddiayı ele alarak bunlar hakkındaki düşünceleri kanıtları, gerekçeleri ile birlikte ortaya koyar. Böylece yazar bu kanıt ve gerekçelerden hareketle çıkarım ve çürütmelerde bulunup konuyu bir sonuca ulaştırmayı yani problemi çözmeyi amaçlar. Tartışmacı metinler genel olarak bu türden metinlere verilen isimdir. Uzun (2013) tartışma yapısındaki metinlerin herkes için geçerli verilerle kanıtlamaya dayalı olması gerektiğini belirterek verisi

olmayan kişisel bir düşüncenin iddiaya dönüştürülemeyeceğini, savlanamayacağını belirtir. Bozkurt (2018)'a göre açıklayıcı metinlerde nedensellik ilişkileri kanıtlanmamış kişisel görüşlere dayalı olabilirken, tartışmacı metinlerde nedensellik ilişkilerinin herkes için geçerli verilere dayalı olması gerekmektedir.

Flower ve Hayes (1977) yazmanın bir problem çözme biçimi olarak ele alınabileceğini ifade etmiştir. Tartışmacı metin yazma da temel olarak bir problem çözme süreci olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla problem çözme sürecinde takip edilen aşamalar ile tartışmacı metin yazma sürecinde takip edilen aşamaların birbirine paralel olduğu söylenebilir. Problem çözme sürecinde problemin tanımlanması, problemin çözümü için veri toplanması, verilerin analizi ve değerlendirilmesi ile sonuca ulaşma basamakları ortak basamaklar olarak karşımıza çıkar. Tartışmacı bir metin yazma sürecinde de problem çözme sürecinde yer alan basamaklara benzer basamaklar takip edilmektedir. Öncelikle bir problemin yani tartışma konusunun ortaya atılması gerekir. Daha sonra bu konu ile ilgili verilerin toplanması ve analizi yer alır. En sonunda ise verilerin değerlendirilmesi ve sonuç yer almaktadır.

Tartışmacı metin yazma sürecinde Kuhn (1992) tarafından ifade edilen retorik tartışma söz konusudur. Retorik tartışma bir şeyin doğruluğunu veya yanlışlığını göstermeyi amaçlayan akıl yürütme sürecidir. Bu yönüyle tartışmacı yazma bir şeyin doğruluğunu veya yanlışlığını göstermeyi amaçlayan yazma süreci olarak ifade edilebilir. Retorik tartışma ile diyalojik tartışmanın her ikisinde de iddialar ve bu iddiaların karşıt tarafları söz konusudur. Kuhn karşıt bir iddia olmadığı sürece tek bir iddiayı destekleyen ve ele alan bir tartışmanın boş olduğunu, bir anlamda gereksiz olacağını belirtmektedir. Ona göre akıl yürütme bir anlamda negatif ve pozitif kanıtların ortaya konularak bir iddiayı alternatiflerine tercih etmeye yiter. Bu nedenle retorik bir tartışmada da diyalojik tartışmadaki gibi karşıt iddialar örtük te olsa söz konusudur.

Tartışmacı metin, düşüncüyü geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Coşkun & Tiryaki, 2011: 63; MEB, 2012: 39). Tartışmacı metin bir veya daha fazla iddiayı haklı çıkarmayı ve okuyucularını belirli bir inanç lehine hareket etmeye ikna etmeyi amaçlar. Bu yönüyle tartışmacı metinler inanç oluşumu ve değişimi için kullanılacak birincil araçlardır (Diakidoy, Christodoulou, Floros, Iordanou &

Kargopoulos, 2015). Tartışmacı metinler yazarın konu ile ilgili bilgiler sunduktan sonra birbirine karşıt düşünceleri ele alıp değerlendirerek bir sonuca ulaştığı metinlerdir. Alanyazın incelendiğinde uzmanlar tarafından tartışmanın bir problem çözme süreci olarak ifade edildiği görülebilir. Tartışmacı metinlerin de asıl amacı bir olaya bir duruma veya bir soruna açıklık getirmektir. Diakidoy vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma tartışmacı metinlerin okurların fikirlerini ve inançlarını değiştirmede işe yarayabileceğini göstermiştir.

Tartışmacı yazma bir sorun ya da konu hakkında yazarın bir konum aldığı ve bu konumu alırken nedenlerini güvenilir kanıt parçaları ile açıkladığı ve desteklediği bir eylemdir (Ozfidan & Mitchell, 2020). Anlatılanlarda yer alanların kanıtlarla desteklenmesini gerektiren tartışmacı yazmada en önemli hususlardan biri kanıt kullanımudur. Yazılı kanıtları anlama ve inşa etme yeteneği akademik olarak öğrencilerden beklendiği gibi aynı zamanda okul dışındaki hayatta da önem arz eden bir yetenektir (Wolfe, Britt & Butler, 2009). Wolfe, Britt ve Butler (2009) çoğu öğrencinin tartışmacı metin yazarken iddiasını net bir biçimde ifade etmekte ve iddiasını desteklemekte zorlandığını ayrıca kendi görüşü dışındaki görüşleri ve bunların kanıtlarını ele almakta başarısız olduğunu ifade etmektedir. Wolfe vd. (2009)'ne göre bu durum “myside bias” adı verilen “bir görüş oluştuktan sonra bu görüşle çelişecek bilgilere değer vermeme” durumuna yol açmaktadır. Oysa Golder ve Coirier (1994)'e göre tartışmacı söylemde muhattabın ileri süreceği iddiaların metne dâhil edilmesi gerekmektedir.

### **2.5.1.1.3. Tartışmacı Metin Yazmanın Önemi**

Amerika'da birçok eyaletin kabul etmiş olduğu Amerika Ortak Eyalet İngiliz Dili Standartları incelendiğinde öğrencilerden açık nedenler ve kanıtlar ileri sürerek iddialar ortaya atmalarının ve iddialarını doğru, güvenilir kaynakları kullanarak desteklemelerinin beklendiği anlaşılmaktadır. Tartışmacı metinlerin iddiaların ortaya konduğu ve bunların kanıt ve gerekçeleri ile birlikte ele alınan metinler olduğu düşünüldüğünde önemi daha iyi anlaşılabilir. İddiaların kanıtlarla desteklenmesi bilim için ve bilim anlayışının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu yönü ile düşünüldüğünde tartışmacı metin yazma çalışmalarının bilimsel yazma çalışmalarının bir parçası olduğu ve üniversite düzeyinde yazılan tartışmacı metinlerin akademik yazma kapsamına girdiği söylenebilir. Öğrencilere iddia yazma, iddialarını kanıt ve gerekçeleri ile birlikte ortaya koyarak sonuca ulaşma gibi yetkinliklerin kazandırılması için tartışmacı yazma eğitimi verilmelidir.



2019 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde yazma becerisine yönelik beklenenler arasında şu şekilde bir ifadenin olduğu görülmektedir: “Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.” Bu ifade dikkate alındığında öğrencilerin yazılı metinlerinde kanıt sunabilmelerinin hedeflendiği söylenebilir. Konu ile ilgili programda geçen bir diğer ifade ise şu şekildedir: “Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.” Bu ifadelerden öğrencilerden tartışmacı metin yazma becerisi kazanmalarının ve bu becerilerini geliştirmelerinin beklendiği anlaşılmaktadır. Nitekim öğrencilerden yazılı anlatımlarında kanıt kullanmaları, iddialarını ileri sürmeleri ve bunları desteklemeleri beklenmektedir. Tartışmacı metinler iddiaların kanıt ve gerekçeleri ile birlikte ileri sürülerek bir sonuca ulaşmayı amaçlayan metinlerdir.

YÖK tarafından 2018’de ortaya konan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda “Türk Dili 2” dersinin içeriğinde yer alan uygulamalardan biri iddia, önerme (bir düşünceyi doğrulama, savunma ya da karşı çıkma) yazma iken bir diğeri de tartışmacı ve ikna edici metin yazmadır. Tartışmacı metinlerin iddia ve önermelerin kanıt ve gerekçeler ile ortaya konduğu böylece bunların doğrulandığı veya çürütüldüğü metinler olduğu göz önüne alındığında Yükseköğretim Kurumundaki öğrencilerden de tartışmacı metinler yazabilmelerinin beklendiği ve bu durumun önemsendiği anlaşılmaktadır.

Yetişkinlerde düşünce, tutum ve davranış değişikliğinin daha zor olduğunu göz önüne alındığında genç yaşlarda akıl yürütme becerilerinin kazandırılmasının ve geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Tartışmacı metin yazma sürecinin bir şeyin doğruluğunu veya yanlışlığını yazılı olarak ortaya koymayı amaçlayan bir akıl yürütme süreci olduğu göz önüne alındığında önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu nedenle tartışmacı metin yazma çalışmaları hem akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi hem de yazma becerilerinin geliştirilmesi amacı ile kullanılabilir işlevsel çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca tartışmacı metin yazma

sürecinde gerçekleştirilecek retorik tartışma düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunacaktır.

#### **2.5.1.1.4. Tartışmacı Metin Yazarken Dikkat Edilmesi Gerekenler**

Tartışmacı yazma özellikle üniversite düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları bir akademik yazma modu, ortak bir yazma türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Ozfidan & Mitchell, 2020). Tartışmacı metinler yazılırken şu hususlara dikkat edilmesi gerekir:

\* Nitelikli bir tartışmacı metnin yazılabilmesi için konunun iki tarafının da savunulabilir nitelikte olması gerekmektedir. Nitekim hiç kimse tarafından kabul edilemeyecek bir iddianın savunulması gereksiz olacağı gibi herkes tarafından kabul edilen bir iddianın da savunulmasına gerek yoktur.

\* Tartışmacı metinde iddialar kanıtları ile birlikte ele alınmalıdır. Hem yazılı hem de sözlü olarak kanıt oluşturma ve sunma akademik hayatta önemli olduğu gibi günlük hayatta da önemli bir yetkinliktir. Nitekim kanıt (argüman) oluşturma ve sunma iletişimde sıklıkla başvurulan, insanoğlu tarafından gereksinim duyulan eylemlerdir. Çünkü bir ifadenin inandırıcılığının sağlanması için başvurulabilecek unsurların başında kanıtlar gelmektedir.

\* Tartışmacı yazma, hedef kitle ile ilgili bir türdür. Çünkü hedef kitle etkili olacak söylemlerin nedenlerini ve türlerini belirler (Walton, 1998). Bu nedenle tartışmacı metinler yazılırken hedef kitlenin göz önüne alınması ve buna göre bir dil kullanılması önemlidir.

Wentzel (2017) sosyal bilimlerde tartışmanın kaçınılmaz olduğunu çünkü çalıştığımız hemen hemen her şeyin tartışmaya açık olduğu belirtmiştir. Ayrıca tartışmanın araştırma yazımındaki önemine de vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde tartışmacı metin yazma becerisinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Larson, Britt & Larson (2004) tartışmacı metinleri okumanın ve anlamamanın önemine vurgu yapmış ve bu metinleri okuyarak anlamamanın akademik hayatta olduğu gibi günlük hayatta da önemli olduğuna değinmiştir. Ayrıca Larson vd. (2004) birçok lise mezunu öğrencinin yazılı argümanları okumakta ve anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir.

İyi bir tartışmacı metin yazmak isteyenlere aşağıdaki hususlara dikkat etmeleri tavsiye edilebilir:

\* Tartışmacı metinlerde konu seçimi oldukça önemlidir. Hakkında yeterince kanıt ve gerekçe bulunabilecek, savunulabilir farklı görüşlerin olduğu konular seçilmelidir.

\* Okuyucuyu tartışmaya hazırlamak amacı ile metnin başlangıcında konu ile ilgili bilgiler verilmesi yararlı olacaktır.

\* Ortaya konulan her farklı görüşün dayandığı temel gerekçeler ve kanıtlar ele alınmalıdır. Bu savunulanların okuyucu tarafından kabul edilebilirliğini artıracaktır.

\* Ulaşılan sonuç mümkün olduğunca kanıt ve gerekçelerle desteklenmelidir.

\* Sonucun metinde sunulan görüşlerden tamamen biri lehine olmayabileceği unutulmamalıdır. Yazar metinde farklı görüşlerin doğru ve yanlışlarından yola çıkarak, farklı görüşlerin her birini kısmen destekleyerek veya çürüterek te bir sonuca ulaşabilir.

#### **2.5.1.1.5. Tartışmacı Metin Yazarken Yapılan Hatalar**

Tartışmacı metinlerde genel olarak sıklıkla karşılaşılan eksiklik ve hatalar şunlardır:

\* *Yetersiz kanıt kullanımı:* Kanıt kullanımı tartışmacı metinlerdeki en önemli hususlardan biridir. Tartışmacı metinlerin doğasında iddiaların ortaya konması ve bunların desteklenmesi veya çürütülmesi vardır. Destekleme veya çürütme sürecinde ise işe koşulabilecek en etkili unsurlar kanıtlardır. Tartışmacı metinlerde kullanılan kanıtların güvenilir olmasına, yeterli nitelik ve nicelikte olmasına, yerinde ve doğru kullanılmasına ve iddialarla ilişkili olmasına özen gösterilmelidir.

\* *İddiaların açık ve net biçimde ortaya konmaması:* İddialar tartışmacı metinlerin temel bileşenleridir. İddia olmadan herhangi bir tartışmanın başlatılması ve yürütülmesi mümkün değildir. İddiaların açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Tiryaki (2011) üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde iddialarla ilgili şu sorunların olduğu belirtmiştir: Konu ile ilgili herhangi bir iddia ortaya konulmaması, konu ile ilişkisi zayıf iddiaların ortaya konması, iddiaların açık ve anlaşılır olmaması, iddianın gerekçelerinin açık olmaması, iddianın gerekçeli olmaması, herhangi bir karşıt iddianın dile getirilmemesi.

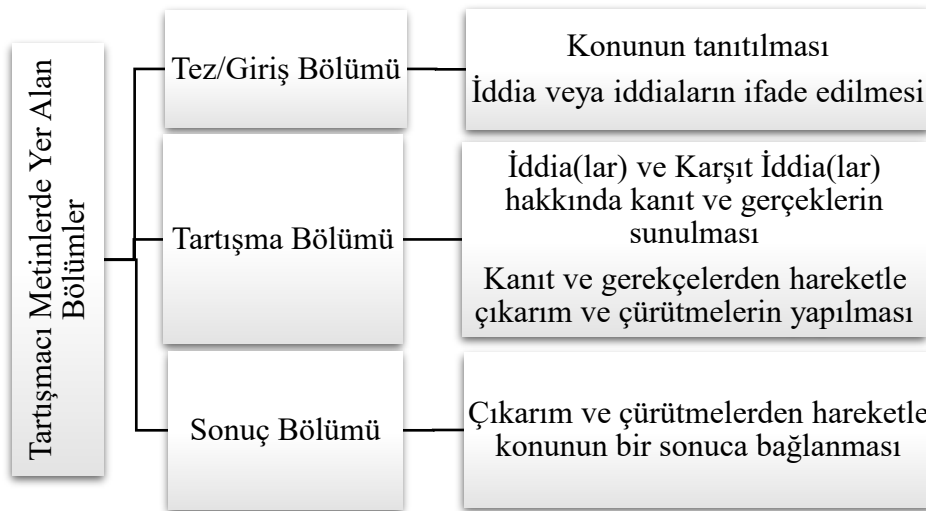
\* *Verilerden yararlanılmaması veya verilerin konu ile ilişkisiz olması:* Tartışmanın temel bileşenlerinden biri verilerdir. Veriler tartışmaya kaynaklık

etmekte ve tartışma sunulan veriler üzerinden yürütülmektedir. Tartışmacı metin yazma sürecinde verilerin geçerli ve güvenilir olmasına, verilerin iddialar ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olmasına özen gösterilmelidir. Tiryaki (2011) gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde verilerle ilgili şu sorunların olduğunu tespit etmiştir: Tartışma konusu ile ilgili hiçbir veri sunulmaması, konu ile ilgisi olmayan verilerin olması, verilerin dağınık ve düzensiz bir biçimde sunulması, inandırıcılıktan uzak, mantıksız ve çelişkili verilerin olması, verilerin iddia ile ilişkisinin zayıf olması.

\* *Konunun sonuca bağlanmaması veya sonucun iddialar ve kanıtlarla tutarsız olması:* Tartışmacı metinlerin temel amacı bir konunun açığa kavuşturularak sonuca bağlanmasıdır. Sonuçlar iddialar ve bu iddialar doğrultusunda sunulan gerekçelerle ve çürütmelerle uyumlu olmalıdır. Ayrıca sonucun açık ve anlaşılır nitelikte olması son derece önemlidir. Tiryaki (2011) üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde tartışmanın bir sonuca bağlanmaması, sonucun iddia ile çelişmesi veya ilişkisinin zayıf olması gibi problemlerin olduğunu belirtmiştir.

#### 2.5.1.1.6. Tartışmacı Metinlerin Özellikleri

Hyland (1990)' a göre bu tür metinler türün düzenleme ilkelerini yansıtan üç aşamalı bir yapı ile ifade edilebilir. Bu üç aşama tez, tartışma ve sonuçtur. Üç aşama aşağıda görselleştirilmiş ve tek tek ele alınmıştır.



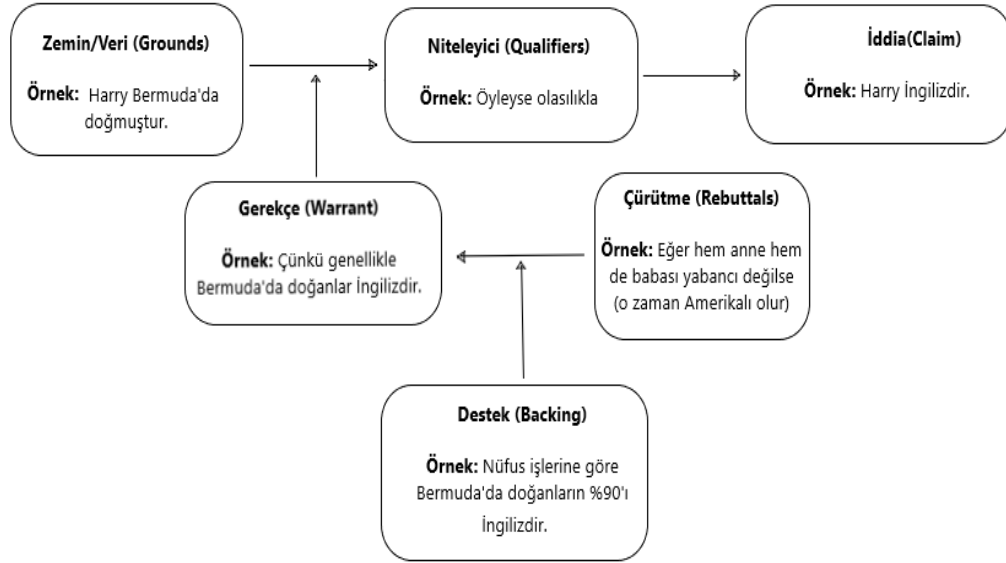
Şekil 2. 13 Tartışmacı metinlerde yer alan bölümler (Hyland, 1990'dan esinlenilmiştir.)

**Tez / Giriş:** Tartışmacı metnin ilk bölümünü giriş bölümü oluşturmaktadır. Giriş bölümünde genel olarak tartışma konusu ile ilgili okuyucuya bilgi sunulur. Bu bölümde temel amaç okuyucuyu tartışma bölümüne hazırlamaktır. Okuyucunun tartışmayı anlaması öncelikle tartışma ile ilgili temel kavramlar hakkında bilgi sahibi olmasına bağlıdır. Bu nedenle tartışmacı metnin giriş bölümünde genel olarak tartışma konusu ile ilgili okuyucuya temel bilgiler verilmektedir. Bu bölümde yazar okuyucuyu bilgilendirmek amacıyla verilerden yararlanır.

Yazar bu tip metinlerde ele aldığı konu hakkında öncelikle okuyucuya bir bilgi sunmalıdır. Bu aşama yazarın okuyucuyu tartışmaya hazırladığı aşamadır. Bu aşamada tartışma konusu ile ilgili okuyucu bilgilendirilerek bir zemin hazırlanması amaçlanmaktadır. İlk aşamada yapılan bu bilgilendirme okuyucuyu tartışmaya hazırlamak ve okuyucunun metni daha iyi anlamasını sağlamaktadır.

**Tartışma:** Zemin hazırlandıktan yani okuyucu konu hakkında bilgilendirildikten sonra tartışma aşamasına geçilen bu metin türünde yazarın farklı görüşlere yer vermesi ve bu farklı görüşlerin kanıtlarını, gerekçelerini, varsayımlarını açıklaması metnin niteliği açısından son derece önemlidir. Bu aşamada yazarın farklı görüşleri ele alması gerekir. Ayrıca bu görüşlerin altında yatan gerekçeleri açıklaması yazarın bir problem çözme süreci olarak tanınabilecek tartışma sürecinde gerçekçi ve doğru bir sonuca ulaşması açısından son derece önemlidir.

Tartışma bölümünde genel olarak konu ile ilgili iddialar ele alınır. Yazar iddiaları ele alarak bu iddiaların gerekçelerini ve kanıtlarını ortaya koymalıdır. Bu aşamada bir tartışmada bulunan unsurlar işe koşulmaktadır. Bu süreçte tartışma sürecinde yer alan iddia, veri, kanıt gibi elementler yer almaktadır. Toulmin'e göre tartışma sürecinde iddia, gerekçe, niteleyici (sınırlayıcı), veri, destek, çürütme olmak üzere altı bileşen yer almaktadır. Tartışmacı metnin bu bölümünde tartışma sürecinde yer alan bu bileşenler bulunmaktadır. Aşağıda bu bileşenler arasındaki ilişkiyi gösteren bir şekle ve bu şeklin altında da bileşenler hakkında kısaca bilgiye yer verilmiştir:



**Şekil 2. 14** Tartışmanın bileşenleri ve bu bileşenlere örnekler (Toulmin, 2003)

*Veriler:* Konu ile ilgili bilgileri ifade etmektedir.

*İddialar:* Ortaya atılan görüşlerdir. Kısaca probleme çözüm olarak ortaya atılan düşüncelerdir.

*Niteleyici:* İddiaların doğru kabul edildiği koşulları belirtir. İddianın sınırlarını çizer. Ortaya atılan düşüncelerin yani iddiaların hangi koşullar altında olduğunu belirten ifadelerdir.

*Gerekçeler:* Verilerle iddialar veya sonuçlar arasındaki bağlantıyı açıklayan ifadelerdir. Verilerin iddiaları veya sonuçları nasıl desteklediğini gösteren ifadelerdir.

*Destekler:* Gerekçeleri doğrulayan temel varsayımlardır. Verileri ve iddiayı destekleyen unsurlardır.

*Çürütmeler:* İddiaların doğru olmadığı durumları gösteren ifadelerdir. Kanıt ve gerekçeleri geçersiz kılan unsurlardır.

Yukarıda yer alan ve Toulmin tarafından ortaya konulan tartışma sürecinde yer alan bileşenlerin hemen hepsine tartışmacı metinlerin bu bölümünde rastlanabilir. Chase (2011) bu bileşenlerin tartışmacı söylemin temelini oluşturduğunu belirtmiştir.

*Sonuç:* Sonuç bölümü tartışma bölümünün ardından çıkarımlar ve çürütmelerden hareketle tartışmanın sonuca bağlandığı bölümdür. Bu bölümde temel amaç konunun bir sonuca bağlanarak konu ile ilgili belirsizliğin ortadan kaldırılmasıdır. Tartışmacı metinlerde temel amaç bir sorun veya probleme çözüm

getirmek ve onu açıklığa kavuşturmadır. Sonuç bölümü konunun açıklığa kavuşturulduğu, çıkarımların yapıldığı bölümdür. Sonuç bölümünün tartışma bölümünde ortaya konan gerekçelerle, verilerle uyumlu olması önemlidir.

Tartışmacı metinler zaman zaman ikna edici metinler ile karıştırılmaktadır. Tartışma bir problem çözme sürecidir. Dolayısıyla tartışmacı metinler doğru olana ulaşmayı, problemi gerçekçi bir şekilde çözmeyi amaçlar. Bu nedenle bu tür metinlerde gerekirse yazar kendi görüşünden de tavizler vererek metni bir sonuca bağlayabilir. Tartışmacı metin bu yönü ile problem çözmeye odaklı iken ikna edici metin daha çok kabul görmeye odaklıdır. Yani her iki metin arasında amaç farkı vardır. İkna edici metinlerde yazar kendi görüşünden ödün vermez. Savunduğu düşüncenin sonuna kadar peşinden gitmektedir. Tartışmacı metinlerde ulaşılan sonu karşılıklı olarak savunulan görüşlerden sadece biri lehine de olmayabilir. Yazar her iki görüşünde doğru ve yanlışlarından yola çıkarak metni sonlandırabilir. Yani asıl amaç ikna etmek değil bir problemi çözüme kavuşturmadır.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Yazma eğitiminde ürünün değil sürecin dikkate alınması ve değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin vurgulamaların yapıldığı ilk araştırmaların 1970’li yıllardan itibaren hızla yaygınlaştığını görülmüştür (Murray, 1972; Murray, 1978; Zamel, 1982). Ülkemizde ise süreç odaklı yazma yaklaşımına ve yazma becerisinde sürecin önemine vurgu yapan çalışmaların da daha çok son 10-15 yıl içerisinde ortaya çıktığı görülmektedir (Özkara, 2007; Karatay, 2011; Karatay, 2013; Sever ve Memiş, 2013; Erdoğan ve Yangın, 2014). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli süreç odaklı yazma yaklaşımı temel alınarak uygulanan bir yazma ve değerlendirme modelidir. Dolayısıyla bu bölümde araştırma konusu ile ilgili çalışmalar tartışmacı metin yazma becerisi ile ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili çalışmalar olmak üzere iki ayrı başlık hâlinde verilmiştir. Daha sonra bu çalışmaların genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

### **2.6.1. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile İlgili Araştırmalar**

Şentürk (2009) “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi” başlıklı yüksek lisans tezini 35 kontrol 35 deney grubu olmak üzere 70 öğrenci ile yürütmüştür. Ön test - son test kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin öğrencilerin

yazdıkları metinlerde dil ve anlatım, yazım ve noktalama, biçim ve kağıt düzeni gibi hususlarda anlamlı gelişme sağladığı görülmüştür.

Sever ve Memiş (2013) süreç temelli yazma modellerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi üzerine gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada 1. deney grubuna 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’ni 2. deney grubuna ise 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’ni uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre birinci deney ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi son test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’ne göre düzenlenen yazma çalışmaları öğrencilerin yazma eğilimini olumlu yönde etkilemiştir.

Karatay (2011) tarafından 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisinin incelendiği çalışmada modelin öğretmen adaylarının hem yazılı anlatım becerilerini hem de yazılı anlatıma karşı tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir.

Karatosun (2014) Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisini incelediği tez çalışmasını 45’i deney 40’i kontrol grubunda yer alan toplamda 85 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırma toplamda 6 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.

Aksu (2015) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasını 168 ortaokul öğrencisi ile toplam 12 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırma sonucunda yazma sürecinin planlama aşamasına ilişkin deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Selanikli (2015) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamasına etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasını 30 kontrol 30 deney grubu olmak üzere



toplamda altmış 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılan araştırmada PYDM'ye göre yazma çalışmalarını yürüten deney grubunun, kontrol grubuna göre hazırlık çalışmaları, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum puanları bakımından anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

Yılmaz ve Aklar'ın (2015) Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmaya kırk beşi deney kırk kontrol grubu olmak üzere toplamda seksen beş 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada ön test-son test gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve uygulama süreci altı hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda PYDM uygulayan deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma düzeylerinin anlamlı bir şekilde geliştiği ortaya çıkmıştır.

Balcı'nın (2017) "4+1 Planlı Yazma Değerlendirme Modeli'nin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini Kırklareli Kavaklı beldesinde bulunan iki farklı ortaokuldaki 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama süreci 12 hafta süren ve ön test-son test yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda kontrol ve deney grubu yazılı anlatım tutumları arasında da deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Karatay ve Aksu (2017) 4+1 PYDM'nin 8. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini yapmaya etkisi araştırmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu öğrencilerinin ön test- son test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca yazma sürecinin planlama aşamasına ilişkin deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Ahraz (2018) tarafından gerçekleştirilen planlı yazma yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi konulu yüksek lisans tez çalışmasının çalışma grubunu yirmi bir 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Tek grup ön test- son test deneysel desende gerçekleştirilen araştırma sonucunda planlı yazma yönteminin öğrencilerin özgün metin oluşturma erişilerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım'ın (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin yazma becerisine etkisini incelediği araştırma 8 hafta

sürmüştür. Deneysel çalışmanın sonucunda 4+1 PYDM uygulanan deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin kontrol grubuna oranla anlamlı derecede fark yaratacak bir biçimde geliştiği görülmüştür. Ayrıca bu çalışma sonunda öğrencilerden sürece ilişkin görüş alınmış ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin güçlü yönlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin olduğu görülmüştür.

Alan (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve bağdaşıklık öğelerini kullanımlarını artırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmayı Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğrencilerin hem yazma becerilerinin geliştiği hem de bağdaşıklık öğelerini kullanma oranlarının arttığı tespit edilmiştir.

Çocuk ve Yanpar Yelken'in (2021) planlı yazma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygılarına, öz yeterliklerine ve Türkçe dersi başarılarına etkisini incelemek amacı ile gerçekleştirdiği çalışmaya 32 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan planlı yazma modelinin yazma kaygısını, yazma öz yeterliğini ve kur başarısını olumlu etkilediği gözlemlenmiştir.

### **2.6.2. Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile İlgili Araştırmalar**

Tiryaki (2011) üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygıları ve eleştirel düşünme becerilerini konu aldığı yüksek lisans tez çalışmasını üniversite 1. sınıfta öğrenim görmekte olan toplamda 363 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Betimleyici, ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Coşkun ve Tiryaki (2011) tartışmacı metin yapısı ve öğretimi isimli çalışmalarında tartışmacı metin elementlerini bir örnek metin üzerinde gösterdikten sonra tartışmacı metin yapısının ilköğretim öğrencilerine nasıl öğretileceğini aşamalar hâlinde anlatmıştır.

Çakmak ve Civelek (2013) tartışmacı yazma eğitiminin eleştirel düşünme eğilimi ve yazma kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmayı tek grup ön test son test modeli yarı deneysel desene uygun olarak yürütmüşlerdir.

Sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan altmış üç öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada altı haftalık tartışmacı yazma eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

McCann (1989) gerçekleştirdiği araştırmada 6, 9 ve 12. sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma becerilerini incelemiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımları Toulmin'in modeline dayalı puanlama kriterleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda altıncı sınıf öğrencilerinin dokuz ve onikinci sınıf öğrencilerinden daha düşük puan aldıkları bulgulanmıştır. Ayrıca bu araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin iddiaları ifade etme konusunda diğer öğrencilerden daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Coşkun ve Tiryaki (2013a) üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmayı Mustafa Kemal Üniversitesinin üç fakültesinde öğrenim gören 363 birinci sınıf öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Betimsel tarama çalışması yapılan araştırmada tartışmacı metin yazmada sözel ve eşit ağırlık alanlarındaki öğrencilerin fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Çağlayan Dilber (2014) Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli'nin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi isimli doktora tez çalışmasının uygulamasını Kırşehir'de bir ortaokulun 6. sınıfındaki toplam 18 öğrenciyle 9 haftada gerçekleştirmiştir. Araştırmada ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada öz düzenleme strateji gelişimi öğretim programı sonrası öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini bulundurma düzeyleri, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunluklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar bu modelin öğrencilerin ürettikleri metinlerde etkili olduğunu göstermiştir.

Gökçe ve Çelebi (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde başvurdukları düşünceyi geliştirme yollarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimsel araştırma yöntemine göre hazırlanan bu araştırmaya 65 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda tartışmacı metinlerde açıklamanın ve örneklemenin en sık; benzetme, sayısal verilerden yararlanma, zıtlık ve tanık göstermenin ise en az kullanılan düşünceyi geliştirme yolları olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2016) öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerine gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasını İnönü Üniversitesi birinci sınıfta eğitim görmekte olan 200 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modellerinden nedensel-karşılaştırma modelinde tasarlanan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tartışmacı metin oluşturma başarı düzeyi % 37.41 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda adayların tartışmacı metin yazma becerilerinde bölüme ve alana göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2016) yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi isimli yüksek lisans tez çalışmasını Abant İzzet Baysal Üniversitesinde okumakta olan 179 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Araştırmanın uygulama aşaması 6 haftalık zaman diliminde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak tartışmacı yazma eğitimi yürütülen grupların ikisinde de tartışmacı metin elementleri oluşturma düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ancak tartışmacı yazma temel elementlerini oluşturma düzeyi açısından yüz yüze eğitim alan grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Gökçe (2016) sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile bu becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri isimli doktora tez çalışmasını 322 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarı puanları ile tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarısının "orta" düzeyde, metin tutarlılığının ise "tutarsız" düzeyde olduğu görülmüştür.

Sis ve Bahşi (2016) tek grup ön test son test deneysel desende gerçekleştirdikleri araştırmayı altmış bir 8. sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Tartışmacı metin yazma eğitimi programı uygulanarak tartışmacı metin yapısı ve elementleri öğrencilere anlatılmıştır. 6 hafta süren araştırma sonucunda tartışmacı metin yazma eğitiminin tartışmacı metin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

De Rycker ve Ponnudurai (2011) çevrimiçi okumanın tartışmacı yazma kalitesi üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada bir grupla etkileşimli çevrimiçi okuma çalışmaları diğer grupla basılı okuma çalışmaları yapmışlardır. Araştırma sonucunda etkileşimli çevrimiçi okumaların üstün görev performansı sağladığı

sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada iyi bir iddiası olan metinlerin genellikle iyi bir desteğinin de olduğu görülmüştür.

Rona (2017) tarafından tartışmacı metin yapısı öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi üzerine gerçekleştirilen çalışmaya 20 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Dört hafta süren tartışmacı metin yapısı öğretim süreci sonrasında öğrencilerin tartışmacı metin oluşturma düzeylerinde büyük ölçüde artış görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre tartışmacı metin yapısı öğretimi 5. sınıf öğrencilerinin başarılı tartışmacı metinler yazabilmelerinde büyük ölçüde etkili olmuştur.

Sünter (2017) tartışmacı metin yazma öğretiminin yazma becerileri, eleştirel düşünme, yazmaya yönelik tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi ile ilgili gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasını 64 katılımcı (32 deney grubu, 32 kontrol grubu) ile yürütmüştür. Ön test-son test yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırma sonucunda tartışmacı metin yazma eğitiminin öğrencilerin tartışmacı metin yazma ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenirken, yazmaya yönelik tutum üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tiryaki (2017)'nin Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde gerekçelendirmede kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında Türkçe öğretmenliği 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 100 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada destek gerekçesinde ve çürütme gerekçesinde en çok kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının açıklama ve örnekleme olduğu görülürken en az kullanılanların tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma olduğu tespit edilmiştir.

Noroozi, Biemans ve Mulder (2016)'in yazılı akran geri bildirim süreçleri ile öğrencilerin ortaya koyduğu tartışmacı metinlerin kalitesi arasındaki ilişki üzerine gerçekleştirdikleri araştırmaya 189 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kaliteli, ayrıntılı, gerekçeleri olan geri bildirim süreçlerine dâhil olduklarında daha kaliteli tartışmacı metinler ortaya koyabildikleri belirlenmiştir.

Huang ve Jun Zhang (2020) tarafından süreç-tür yaklaşımının İngilizce öğrenenlerin tartışmacı metin yazma başarısına etkisinin incelendiği araştırmaya 72 lisans öğrencisi katılmıştır. Yarı deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilen bu

araştırma sonucunda süreç-tür yaklaşımının tartışmacı metin yazma performanslarını artırdığı ve daha başarılı tartışmacı metinlerin ortaya konmasında etkili olduğu görülmüştür.

Tiryaki ve Kayatürk (2017) Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici ve tartışmacı metin öğretimi ile ilgili görüşlerin belirlenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Betimsel tarama modeliyle ve on sekiz öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin metin öğretiminde en çok öyküleyici metne yer verdiği görülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre tartışmacı metin öğretimine ise on sekiz öğretmenden yalnızca yedi öğretmen yer vermektedir. Öğretmenlerin, tartışmacı metin oluşturmada en çok dikkat ettikleri hususların, bir görüş ortaya atma ve buna zıt bir görüş ortaya atma olduğu görülmüştür.

### **2.6.3. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi**

Yukarıda yer verilen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılabilir:

Üniversite seviyesinde tartışmacı metin yazma becerilerini ele alan çalışmaların çoğunluğunun (Coşkun ve Tiryaki, 2013a; Gökçe ve Çelebi, 2015; Tiryaki, 2017; Tiryaki ve Kayatürk, 2017; Tiryaki, 2011) durum tespit etmek amacıyla yapılan, herhangi bir müdahale ve uygulama içermeyen çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Müdahale ve uygulama içeren çalışmalara bakıldığında ise (Çakmak ve Civelek, 2013; Öztürk, 2016) iki çalışmanın da 6 hafta uygulama sürecinin olduğu ve bu çalışmalarda hangi yazma yöntemi, yaklaşımı veya modelinin kullanıldığı belirtilmediği görülmektedir. Dolayısıyla süreç temelli yazma yaklaşımının veya planlı yazma ve değerlendirme modelinin tartışmacı metin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir araştırma ne üniversite düzeyinde ne de diğer seviyelerde yapılan çalışmalarda bulunmamaktadır. Öte yandan süreç odaklı yazma yaklaşımı veya planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkileri araştırmacılar (Balcı, 2017; Karatay, 2011; Karatay, 2013; Karatosun, 2014; Şentürk, 2009; Yıldırım, 2018) tarafından dile getirilmiştir. Ancak yapılan çalışmalar içerisinde planlı yazma ve değerlendirme modeli ile tartışmacı metin yazma eğitiminin nasıl verilebileceğini veya bu modelin tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkisini ele alan herhangi bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Buna ek olarak üniversite seviyesindeki öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerinin nasıl

geliştirilebileceğini ayrıntılı bir biçimde ele alan herhangi bir çalışmaya da rastlanmamaktadır.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ayrıntılı verilerin elde edilebilmesi için araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırmacının hem nitel hem de nitel veriler toplayarak bu verileri analiz ettiği bir araştırma tasarımıdır (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Karma yöntem araştırmaları tek bir veri kaynağının yetersiz olması, araştırma bulgularını genelleme gerekliliği ve daha ayrıntılı bulgulara ulaşma ihtiyacının olduğu durumlarda tercih edilebilir (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu araştırmada karma yöntem tercih edilme nedenlerinin başında hem nitel hem de nicel verilerle ayrıntılı bulgulara ve güvenilir sonuçlara ulaşma amacı yer almaktadır.

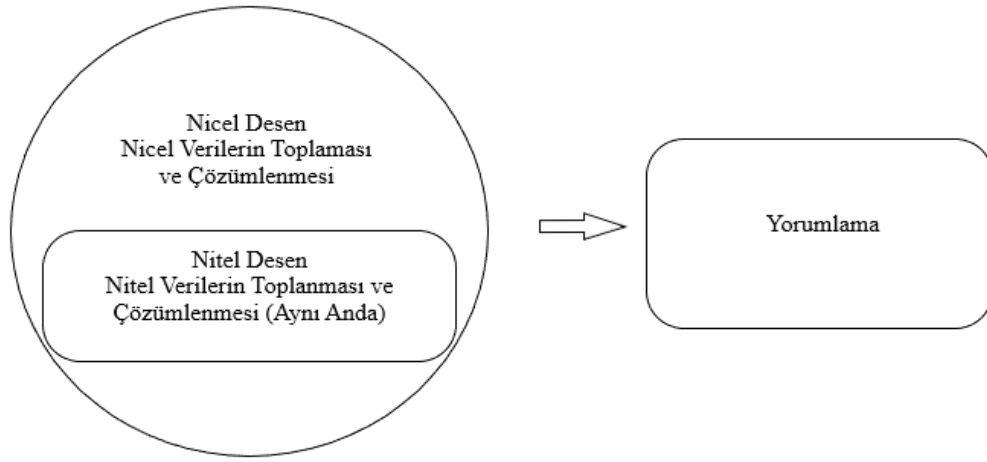
Karma yöntem araştırmacıya hem nitel hem de nicel araştırmanın zayıf yönlerini telafi edebilecek gücü sağlamaktadır. Bu araştırma metodu nitel veya nicel yaklaşımların tek başlarına yaptığından daha fazla kanıt ortaya koyabilmektedir. Araştırmacıya nitel ve nicel tüm veri toplama türlerini kullanma imkânı sağlamaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntem araştırmalarında temel varsayım, araştırmacı tarafından nicel ve nitel verilerin birleştirilmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu verilerden yalnızca birini kullanmaya kıyasla daha avantajlı olacağı düşüncesidir. Araştırma sorularına yanıt bulmak için nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi bu modelin temel özelliklerindedir (Creswell, 2017).

Bu araştırmanın karma yöntemde planlanmasının gerekçelerinden biri tamamlayıcılıktır. Tamamlayıcılık bir yöntemden elde edilen bulguların ayrıntılandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçlarının kullanılmasıdır (Greene, Caracelli, Graham, 1989). Araştırmada elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi,



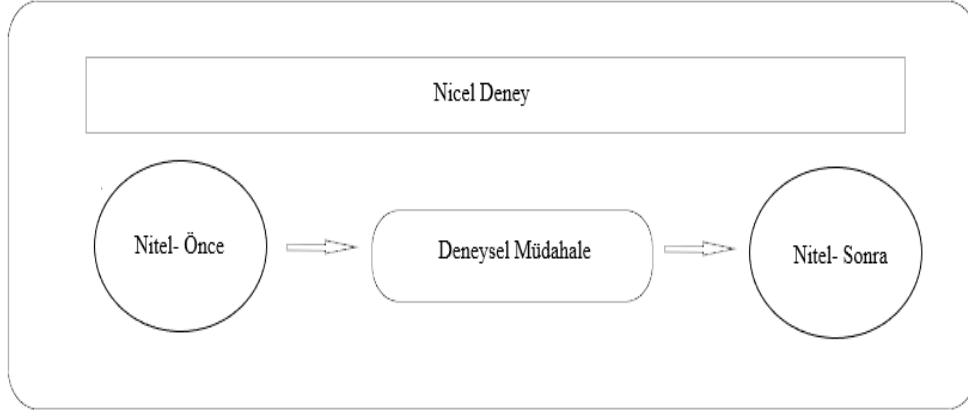
ayrıntılılandırılması böylece daha güvenilir, daha detaylı bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır.

Bu araştırma 4+1 PYDM'nin Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri, yazılı anlatım öz yeterlikleri ve serbest yazma tutumları üzerindeki etkisinin yarı deneysel desende incelendiği ve nicel yöntemlerle eş zamanlı olarak nitel araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı karma desenlerden iç içe karma desende tasarlanmış bir araştırmadır. İç içe karma desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama ekleyebilir (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu araştırmanın doğasına uygun bir biçimde yürütüldüğü iç içe karma desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:



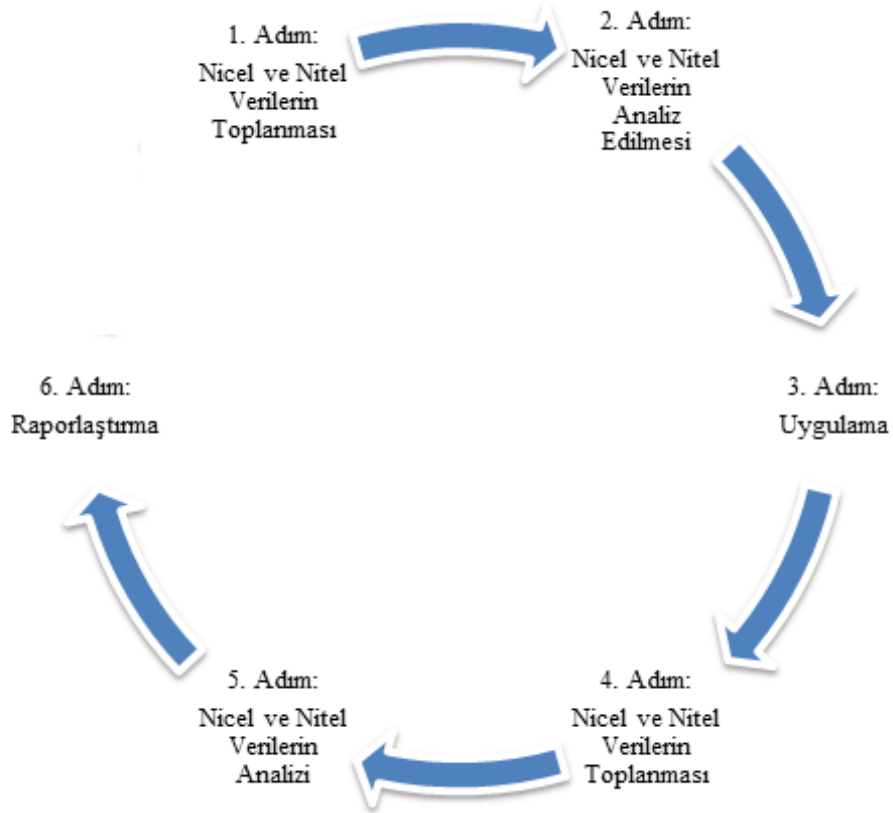
**Şekil 3.1** İç içe karma desenin simgesel görünümü (Creswell & Plano Clark, 2018'den uyarlanmıştır.)

Araştırmada iç içe karma desenin doğasına uygun olarak deneysel müdahale öncesinde ve sonrasında nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Yukarıda Creswell ve Plano Clark (2018) tarafından iç içe karma tasarıma yönelik olarak ortaya konan açıklayıcı şekil yer almaktadır. Bu araştırmada Şekil 3.1'de ortaya konan iç içe karma tasarımının nasıl kullanıldığının ayrıntılı olarak anlaşılması için aşağıdaki görsel hazırlanmıştır.



**Şekil 3. 2** Araştırmada kullanılan iç içe karma desen

Şekil 3.2’ de görüldüğü gibi araştırmanın nicel boyutu ile nitel boyutu iç içe tasarlanmış ve bu şekilde yürütülmüştür. Bu süreç boyunca neler yapıldığının anlaşılması için çalışmaya ilişkin nicel ve nitel araştırma süreçlerinde takip edilen adımlar ayrıntılı bir biçimde aşağıda sunulmuştur.



**Şekil 3. 3** Araştırmada kullanılan iç içe karma desenin uygulama basamakları

Araştırmada öncelikle araştırma amacı doğrultusunda nicel ve nitel veriler toplanmış ve bu veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu aşamadan sonra 4+1

PYDM'ye göre hazırlanan yazma eğitimi kapsamında eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Öğretimin gerçekleştirilmesinin ardından araştırma amacı doğrultusunda yeniden nitel ve nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra ise son aşama olan raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. Bahsedilen bütün bu aşamalar Şekil 3. 3'te özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmanın nicel boyutunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarımlarına, yazılı anlatım öz yeterliklerine ve serbest yazma tutumlarına etkisi incelenirken nitel boyutunda bu modele ve bu modelin her bir aşamasına ilişkin detaylı öğrenci görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada iki farklı araştırma yöntemi bir arada kullanıldığı için bu yöntemlere ilişkin bilgiler araştırmanın nicel boyutu ve nitel boyutu olmak üzere iki başlık altında ayrı ayrı verilmiştir.

### 3.1.1.Araştırmanın Nicel Boyutu

Gerçekleştirilen bu çalışmanın nicel boyutunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarımlarına, yazılı anlatım öz yeterliklerine ve serbest yazma tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutu ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları ölçme araçlarının ön test puanları ve demografik değişkenler açısından eşitlenmiş gruplardan oluşmaktadır. Yarı deneysel desene ilişkin simgesel görünüm aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3. 1** Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
DG	Ö1.1	X	Ö1.2
KG	Ö2.1		Ö2.2

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol Grubu

Ö1.1: Deney Grubu Ön Test

Ö2.1: Kontrol Grubu Ön Test

Ö1.2: Deney Grubu Son Test

Ö2.2: Kontrol Grubu Son Test

X: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

Yukarıdaki tasarıma uygun olarak ön testler ve son testler aracılığı ile nicel veriler toplanmıştır. Nicel araştırma sürecinde ön testler ve son testler aracılığı ile elde edilen bulgular yorumlanmış ve 4+1 PYDM'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarımları, yazılı anlatım öz yeterlikleri ve serbest yazma tutumları üzerinde yarattığı farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Deneysel araştırmalar araştırmacı tarafından bilinçli olarak oluşturulan farklılıkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik olan yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Bu araştırmada 4+1 PYDM'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarımları, serbest yazma tutumları ve yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlandığından araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Yarı deneysel desenler deney ve kontrol gruplarına yansız atamanın mümkün olmadığı durumlarda önceden oluşturulmuş grupların deney ve kontrol grupları olarak rasgele karar verildiği desenlerdir (Özmen, 2016). Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların hemen hemen hepsinde önceden belirlenmiş yapay olmayan gruplar ve yarı deneysel desenler kullanılmaktadır. Çünkü eğitim bilimlerindeki deneysel araştırmalar hâlihazırda devam eden eğitim öğretim faaliyetleri esnasında gerçekleştirilmekte, bu faaliyetler devam ederken sınıf içerisine müdahale edilerek yapay gruplar oluşturulması çok zor olmaktadır (Özmen, 2016).

Bu araştırmada Tablo 3. 1'de de görüldüğü gibi yarı deneysel desenlerden biri olan ön test–son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Eşleştirilmiş desenlerde yansız atama kullanılmaz, hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Deneysel araştırmalar genel olarak deney ve kontrol grubu olarak iki grup araştırmaya dâhil edilerek gerçekleştirilmekte ve deney grubunda belirlenen bağımsız değişkenlerin (öğretim modeli, öğretim programı, materyal vb.) bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi ele alınmaktadır. Bu araştırmada deney grubu için belirlenen bağımsız değişkenin (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) belirlenen bağımlı değişkenlere (tartışmacı metin yazma başarımları, yazılı anlatım öz yeterlik algısı, serbest yazma tutumu) etkisini belirlemeye yönelik müdahale gerçekleştirilirken kontrol grubunda hâlihazırda yürütülmekte olan öğretim süreci (geleneksel öğretim süreci) devam ettirilmiştir.

Diğer bir değişle kontrol grubuna herhangi bir müdahale söz konusu olmamış, hâlihazırda sürdürülmekte olan eğitim öğretim süreci devam ettirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda veriler “Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği”, “Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği” ve “Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği” aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilere ait yazılı anlatım kâğıtları araştırmacı tarafından geliştirilen Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği aracılığı ile doküman incelemesi tekniği kullanılarak değerlendirilmiş, böylece öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarımlarına ilişkin nicel veriler elde edilmiştir. Yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin nicel verilerin toplanmasında “Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği”, serbest yazmaya yönelik tutumlara ilişkin verilerin toplanmasında ise “Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada ön testlerin kullanılmasının nedeni grupların deney öncesi denklik derecelerini belirleyebilmek ve ön testler ve son testler arasındaki farklılaşmayı ortaya koymaktır. Ayrıca ön testler sayesinde deneysel müdahale öncesinde grupların mevcut durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Son testlerin amacı ise her iki grupta yapılan eğitimin etkilerini ortaya koymak, deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM’ye göre gerçekleştirilen öğretim sürecinin kontrol grubunda uygulanan öğretim süreci ile kıyaslandığında ne gibi farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri tartışmacı metin yazma başarımlı, serbest yazma tutumu ve yazılı anlatım öz yeterliğidir. Bağımsız değişkenler ise 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’ne göre hazırlanan yazma eğitimi ile hâlihazırda devam edilen yazma eğitiminden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

**Tablo 3. 2** Araştırmanın değişkenleri

<b>Araştırmanın Değişkenleri</b>			
<b>Bağımlı değişkenler</b>	Tartışmacı Metin Yazma	Yazılı Anlatım	Serbest Yazma
	Başarımlı	Öz Yeterliği	Tutumu
<b>Bağımsız değişkenler</b>	4+1 Planlı Yazma ve		
	Değerlendirme Modeli’ne Göre Düzenlenen Yazma Eğitimi	Geleneksel Yazma Eğitimi	

Yarı deneysel araştırmalarda grup içi atamaların seçkisiz olarak gerçekleştirilmemesi bazı tehditleri beraberinde getirmektedir. Bu tehditlerin bertaraf edilmesi için araştırma i ve dış geçerliğinin sağlanması ve uygulama güvenirliğinin kontrol edilmesi önemlidir. Bir deneysel araştırmanın i geçerliğini tehdit eden faktörlerin uygulama öncesi ve sırasında kontrol edilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Aşağıda bu araştırmada geçerliği sağlamak için yapılanlar ve alınan önlemler ele alınmıştır.

### **3.1.1.1. Yarı Deneysel alışmanın Geçerliliği**

Deneysel araştırmalarda önemli bir husus i ve dış geçerliğin sağlanmasıdır. İ geçerlik bağımlı değişkende oluşan değişimin gerçekten bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığı durumu ile alakalıdır. Dış geçerlik ise araştırmada ulaşılan sonuçların genellenebilirliği ile alakalıdır (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Aşağıda bu araştırmada i ve dış geçerliği sağlamak için yapılanlar tek tek ele alınmıştır.

### **3.1.1.2. İ Geçerliği Sağlama Amacıyla Alınan nlemler**

Deneysel çalışmalarda dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri i geçerliğin sağlanmasıdır. Creswell ve Creswell (2018)'e göre i geçerlik tehditleri araştırmalarda doğru çıkarımlar yapılmasını tehdit eden unsurlardır. Creswell ve Creswell (2018)'e göre katılımcıların moral bozukluğu, birbirinden etkilenmesi, grupların farklı özelliklerde ve niteliklerde olması, deneyin başlamasından bitişine kadar sonuçları etkileyecek başka olayların meydana gelmesi gibi unsurlar i geçerliği tehdit edebilmektedir. Bu araştırmada bu gibi unsurları bertaraf edebilmek ve böylece i geçerliği sağlamak için şu tedbirler alınmıştır:

1. Süre yönünden kontrol ve deney grubunda gerçekleştirilen yazma Ğretimi çalışmalarının eşit olmasına zen gösterilmiş, kontrol ve deney grubunda gerçekleştirilen eğitim Ğretim çalışmaları yazma eğitimi dersi için ayrılan haftalık dört ders saati içerisinde gerçekleştirilmiş ve eş zamanlı olarak tamamlanmıştır.

2. Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, (2016) i geçerliği tehdit eden unsurlardan birinin deneklerin seÇimi olduğunu belirtmiştir. Seçkisiz atama imkânı olmadığı için deney ve kontrol gruplarının atanmasında grupların aynı programdan (Türkçe Ğretmenliği) ve aynı sınıf seviyesinden (3. sınıf) olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının

sosyoekonomik düzeyleri, üniversite yerleşme puanları, aldıkları dersler, genel ağırlıklı not ortalaması puanları gibi birçok konuda benzer özellikler göstermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca yapılan deneysel müdahale öncesinde kontrol ve deney gruplarına testler yapılmış ve bu testler neticesinde gruplar arasında tartışmacı metin yazma puanları, yazılı anlatım öz yeterlik algıları ve serbest yazma tutumları açısından anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

3. Araştırmada deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre yazma eğitimi verilmiştir. Bu eğitim yazma eğitimi dersinin müfredat hedeflerinden çıkılmadan gerçekleştirilirken kontrol grubunda da yazma eğitimi dersinin müfredatına uygun bir biçimde yazma eğitimi süreci devam ettirilmiştir.

4. Öğrencilerin bir araştırmaya dâhil olduklarını düşünmemeleri ve bu durumun onları etkilememesi amacıyla çalışmada deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen süreçler mümkün olduğunca doğal bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmış.

5. Aynı testin aynı deneklere belirli aralıklarla iki kez uygulanması deneklerin testin içeriğine veya formuna aşına olmalarından dolayı iç geçerliği tehdit edebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Çalışmada ön test ve son test ölçümleri arasındaki zaman dilimi uzun tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ön test ve son test arasında geçen zaman dilimi yaklaşık üç aydır. Böyle bir sürede öğrencilerin ön test sorularını hafızalarında tutmaları mümkün görünmemektedir.

6. Deneklere yapılan testlerin farklı olması veya bu testlerin farklı kişilerce verilmesi iç geçerliği tehdit edebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu nedenle araştırmada ölçme araçlarında herhangi bir değişikliğe gidilmemiş, ön test ve son test ölçümlerinde aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Bununla birlikte hem ön testler hem de son testler her iki grupta da araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarımları, yazılı anlatım öz yeterlikleri ve serbest yazmaya yönelik tutumları bakımından birbirine benzer özellikler gösteren öğrencilerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi, bölümü gibi demografik değişiklikler bakımından birbirine benzer yapıda olmasına dikkat edilmiştir.

8. İç geçerliği tehdit eden faktörlerden biri denek kaybıdır. Denekler deneyin başlangıcından sonra çeşitli nedenlerle katılım gösteremeyebilirler. Bu

durumun sonuçlar üzerindeki etkisini en aza indirmek için deneye daha büyük deney grupları oluşturularak başlanabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada deney ve kontrol grubunun her birinde denek kayıpları da olsa katılımcı sayısı yeterli olacak şekilde ayarlanmaya çalışılmıştır. Derslere düzenli devam etmeyen, uygulama sürecinde düzenli olarak yer almayan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

9. Deney ve kontrol grubunun birbiri ile etkileşime girerek birbirlerini etkilememeleri için bu gruplar iki farklı üniversitede öğrenim gören adaylardan oluşturulmuştur.

### **3.1.1.3. Dış Geçerliği Sağlamak Amacıyla Alınan Önlemler**

Dış geçerlik araştırma sonuçlarının genellenabilirliği ile ilgilidir. Creswell ve Creswell (2018)'e göre araştırma sonuçlarının farklı çalışma gruplarına, farklı ortamlara ve zamanlara genellenmesi dış geçerliği tehdit eden unsurlardır. Bu çalışmada dış geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla şu önlemler alınmıştır:

1. Dış geçerliği tehdit eden unsurlardan biri araştırma sonuçlarının aşırı genellenmesi, araştırma örneklemi ile benzerliği olmayan gruplara yönelik araştırma sonuçlarından hareketle çıkarımlarda bulunulmasıdır. Büyüköztürk vd., (2016) sınırlı bir alandan seçilen kişilerin başka yerlerdeki kişileri temsil etmeyebileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmada sonuçlar ve çıkarımlar mümkün olduğunca benzer örneklemelere yönelik olarak yapılmıştır.

2. Dış geçerliği tehdit eden bir diğer durum çalışmanın gerçekleştirildiği ortamdaki farklı ortamlara yönelik gerçekleştirilen genellemelerdir. Bunun önünde geçmek amacıyla çalışmada devlet üniversitelerinde öğretim görmekte olan öğretmen adayları üzerine genelleme yapılmış ve araştırma sonuçları benzer ortamlarda yapılan araştırmaların sonuçları ile ilişkilendirilmiştir.

3. Dış geçerliği tehdit eden unsurlardan biri diğeri araştırmanın gerçekleştirildiği zaman ve sürenin alakalı olmayan zaman dilimlerine genellenmesidir. Bu durumun önüne geçmek amacıyla çalışma ilişkili zaman diliminde gerçekleştirilen araştırmalar ve araştırma sonuçları ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte süre olarak deneysel müdahale makul süre sınırında gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

### **3.1.1.4. Araştırmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu**

Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Aksaray Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 30'u deney, 30'u



ise kontrol grubunda yer alan ve 3. sınıfta öğrenim gören toplam 60 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada yarı deneysel çalışmaların doğası gereği örneklem ve evren belirlemesine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grupları belirlenerek iki grubun araştırma sonuçlarına etki edebilecek hemen hemen bütün özellikler bakımından denk olmasına önem verilmiştir. İki grubun da Türkçe öğretmenliğinde öğrenim görmesi giriş puanlarının hemen hemen aynı olması, uygulanan ön testler bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmaması gibi nedenlerle bu iki grup deney ve kontrol grupları olarak seçilmiştir. Uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubunda ön testler yapılarak grup seviyelerinin eşitliğine dikkat edilmiştir.

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esası benimsenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların belirlenebilmesi için bir gönüllü bilgilendirme formu hazırlanmış ve sözel olarak araştırmacı tarafından katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Sözel olarak yapılan bilgilendirmeden sonra gönüllü bilgilendirme formları potansiyel katılımcılara dağıtılarak gönüllü olarak katılmak isteyenlerin bu formları doldurmaları istenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 3. 3** Deney ve kontrol grupları

Gruplar	Üniversite	Bölüm	Sınıf	Katılımcı Sayısı
Deney	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	3	30
Kontrol	Aksaray Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	3	30

Araştırmanın Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmasının gerekçeleri şu şekilde açıklanabilir: Yapılacak olan uygulama tamamen yazma eğitimi ile alakalı olduğu için bu uygulamanın en uygun olduğu dersin üniversitelerin Türkçe öğretmenliği programlarında okutulmakta olan “yazma eğitimi” dersi olduğu düşünülmüştür. YÖK tarafından hazırlanan Türkçe öğretmenliği lisans programında ise yazma eğitimi dersinin üçüncü sınıfta yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma için amaç bakımından en uygun

çalışma grubunun Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri olduğu, içerik yönünden en uygun dersin “yazma eğitimi” dersi olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçsal örnekleme yaklaşımının altında yer alan benzeşik örneklemeye başvurulmuştur. Bu örnekleme yöntemi araştırma problemi ile benzeşik bir alt grubun seçilerek çalışmanın burada yapılmasını tanımlar (Büyüköztürk vd., 2016). Deney grubu olarak seçilen Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin ve kontrol grubu olarak seçilen Aksaray Üniversitesi Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin giriş puanı türleri, yerleşme puanları, yerleşme puanı başarı sıralamaları incelenerek bu bakımdan grupların benzeşik olduğu görülmüş ve çalışmanın bu iki grupla yürütülmesine karar verilmiştir.

Deneyisel araştırmalarda neden sonuç ilişkilerinin belirlenebilmesi için dikkat edilmesi gereken bir husus deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesidir. Bu araştırmanın uygulama sürecine geçilmeden önce deney ve kontrol grupları denkleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin, Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği'nin ve Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği'nin ön test puanlarından yararlanılmıştır.

**Tablo 3. 4** Grupların denkleştirilmesinde kullanılan ölçme araçları

Ölçme Araçları	Uygulama Zamanı	Amaç
Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği	27 Ocak - 7 Şubat 2019	Deney ve kontrol gruplarını tartışmacı metin yazma başarısı yönünden denkliklerini incelemek
Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği	27 Ocak - 7 Şubat 2019	Deney ve kontrol gruplarını yazılı anlatım öz yeterlikleri bakımından denkliklerini incelemek
Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği	27 Ocak - 7 Şubat 2019	Deney ve kontrol gruplarını serbest yazma tutumları yönünden denkliklerini incelemek

Araştırmada çalışma gruplarının belirlenebilmesi için araştırmanın yürütülmesi planlanan Aksaray ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitelerinde öğrenim gören 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına tartışmacı metin yazma çalışması yapılmış ayrıca Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ve Serbest Yazmaya

Karşı Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerden tartışmacı metin yazma çalışması sonrasında elde edilen tartışmacı metinler üç farklı alan uzmanı tarafından Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği aracılığı ile değerlendirilmiş ayrıca yazılı anlatım öz yeterlik algıları ve serbest yazma tutumları analiz edilerek gruplar arasında denklik olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden 30 öğrenci deney, Aksaray Üniversitesinden 30 öğrenci kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarımı, serbest yazma tutumu ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı açısından benzer yapılara sahip olmasına özen gösterilmiştir.

Deney ve kontrol grupları arasında tartışmacı metin yazma ön test puanları bakımından üç farklı uzman tarafından yapılan değerlendirmenin uyumu Kendall'in W analizi ile test edilmiştir. Deney grubu tartışmacı metin değerlendirmeleri ön test puanları arasındaki uyum için hesaplanan Kendall W Uyum Katsayısı sonucunda puanlayıcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir uyum olduğu tespit edilmiştir ( $W: 0.957, P<0.01$ ). Kontrol grubu tartışmacı metin değerlendirmelerinin de ön test puanları arasındaki uyumu için gerçekleştirilen Kendall W Uyum Katsayısı sonucunda puanlayıcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir uyum olduğu tespit edilmiştir ( $W: 0.956, P<0.01$ ).

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına bakılarak gruplar arasındaki denklik durumu kontrol edilmiştir. Kontrol ve deney grubu tartışmacı metin yazma ön test puanları arasındaki farklılığın belirlenmesi amacı ile hangi testin kullanılacağına karar verilmeden önce ön testten elde edilen verilerin normallik dağılımı belirlenmiştir. Tartışmacı metin ön test puanlarına ilişkin normallik dağılımı Tablo 3. 5'te sunulmuştur.

**Tablo 3. 5** Tartışmacı metin ön test puanları normallik dağılımı

Alt Boyutlar/Genel	Grup	Ön Test		
		İstatistik	sd	p
İçerik	Deney	,935	30	,068
	Kontrol	,956	30	,241,
Dil Kullanımı	Deney	,907	30	,012
	Kontrol	,945	30	,124
Organizasyon	Deney	,860	30	,001
	Kontrol	,907	30	,012
Yazım ve noktalama	Deney	,968	30	,499
	Kontrol	,951	30	,182
<b>GENEL</b>	Deney	,987	30	,960
	Kontrol	,959	30	,291

Tablo incelendiğinde tartışmacı metin ön test puanlarının “dil kullanımı” ve “organizasyon” alt boyutlarında normallik varsayımını karşılamadığı görülürken ( $p < .05$ ) “içerik” ile “yazım ve noktalama” alt boyutlarında verilerin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Dil kullanımı ve organizasyon boyutlarında veriler normallik varsayımını karşılamadığından ve verilerin analizinde bütünlük sağlanması amaçlandığından tartışmacı metin ön test puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi tercih edilmiştir. Aşağıda grupların tartışmacı metin değerlendirme rubriğine göre aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 3. 6** Tartışmacı metin ön test puanlarının farklılığına ilişkin Man Whitney U Testi sonuçları

Test Türü	Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Tartışmacı Metin Ön Test	İçerik	Deney	30	31,02	930,50	434,50	,818
		Kontrol	30	29,98	899,50		
		Toplam	60				
	Dil Kullanımı	Deney	30	27,92	837,50	372,50	,249
		Kontrol	30	33,08	992,50		
		Toplam	60				
	Organizasyon	Deney	30	31,47	944,00	421,00	,661
		Kontrol	30	29,53	886,00		
		Toplam	60				
	Yazım ve Noktalama	Deney	30	28,95	868,50	403,50	,490
		Kontrol	30	32,05	961,50		
		Toplam	60				
	Genel	Deney	30	29,67	890,00	425,00	,711
		Kontrol	30	31,33	940,00		
		Toplam	60				

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının tartışmacı metin değerlendirme rubriğine göre aldıkları ön test puanları hiçbir alt boyutta ve genel puanlar bazında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu durum tartışmacı metin ön test puanları bakımında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu nedenle kontrol ve deney grubu arasında tartışmacı metin yazma bakımından bir denkleğin söz konusu olduğunu söylenebilir.

Kontrol ve deney grupları netleştirilmeden önce tartışmacı metin yazma ön test puanları ile birlikte yazılı anlatım öz yeterlik algıları da incelenmiştir. Bu amaçla gruplar arasında yazılı anlatım öz yeterlik algısı bakımından farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile öncelikle Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Algısı Ölçeği aracılığı ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Aşağıda yer alan tabloda yazılı anlatım öz yeterlik ön test puanlarının normallik dağılımına ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 3. 7** Yazılı anlatım öz yeterlik ön test puanları normallik dağılımı

Alt Boyutlar/ Genel	Grup	Ön Test		
		İstatistik	sd	p
Hazırlık	Deney	,979	30	,807
	Kontrol	,965	30	,412
Yazma süreci	Deney	,937	30	,075
	Kontrol	,972	30	,604
Değerlendirme	Deney	,922	30	,030
	Kontrol	,889	30	,005
GENEL	Deney	,955	30	,231
	Kontrol	,976	30	,704

Tablo incelendiğinde yazılı anlatım öz yeterlik puanlarının değerlendirme alt boyutunda normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu nedenle yazılı anlatım öz yeterlik ön test puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Man Whitney U Testi kullanılmıştır. Çalışma grubunun yazılı anlatım öz yeterlik algısı ön test puanlarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3. 8** Yazılı anlatım öz yeterlik algısı ön test puanlarına ilişkin Man Whitney U Testi sonuçları

Ölçme Aracı	Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği	Hazırlık	Deney	30	29,02	870,50	405,50	,510
		Kontrol	30	31,98	959,50		
		Toplam	60				
	Yazma Süreci	Deney	30	24,90	747,00	282,00	,013
		Kontrol	30	36,10	1083,00		
		Toplam	60				
	Değerlendirme	Deney	30	18,42	552,50	87,50	,00
		Kontrol	30	42,58	1277,50		
		Toplam	60				
	Genel	Deney	30	25,40	762,00	297,00	,024
		Kontrol	30	35,60	1068,00		
		Toplam	60				

Tablo incelendiğinde hazırlık boyutunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık görünmezken ( $p > .05$ ); değerlendirme, yazma süreci ve genel ön test puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. ( $p < .05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında bu anlamlı farklılığın kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın kontrol grubu lehine olması kontrol grubunun yazılı anlatım öz yeterliği

bakımından deney grubuna göre daha yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Yazılı anlatım öz yeterliği bakımından ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın kontrol grubu lehine olması araştırmanın bu gruplar üzerinde gerçekleştirilmesi açısından herhangi bir sakınca oluşturmamaktadır.

Kontrol ve deney grupları netleştirilmeden önce tartışmacı metin yazma ve yazılı anlatım öz yeterlik algıları ile birlikte serbest yazma tutumları da incelenmiştir. Bu nedenle öncelikle Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği aracılığı ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir:

**Tablo 3. 9** Serbest yazma tutumları ön test puanları normallik dağılımı

Alt Boyutlar/Genel	Grup	Ön Test		
		İstatistik	sd	p
Kişinin gelişimine yönelik	Deney	,921	30	,028
	Kontrol	,934	30	,063
Yazının gelişimine yönelik	Deney	,971	30	,556
	Kontrol	,967	30	,465
Dış dünyaya yönelik	Deney	,949	30	,155
	Kontrol	,928	30	,044
Genel	Deney	,954	30	,212
	Kontrol	,948	30	,151

Tablo incelendiğinde serbest yazma tutum ön test puanlarının kişinin gelişimine yönelik ve dış dünyaya yönelik tutum alt boyutlarında normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu nedenle serbest yazma tutumu ön test puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Man Whitney U Testi kullanılmıştır. Çalışma grubunun serbest yazma tutum ön test puanlarına ilişkin Man Whitney U Testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3. 10** Serbest yazma tutum ön test puanlarının farklılığına ilişkin Man Whitney U Testi sonuçları

Ölçme Aracı	Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği	Kişinin gelişimine yönelik	Deney	30	33,93	1018,00	347,00	,126
		Kontrol	30	27,07	812,00		
		Toplam	60				
	Yazının Gelişimine Yönelik	Deney	30	33,90	1017,00	348,00	,130
		Kontrol	30	27,10	813,00		
		Toplam	60				
	Dış dünyaya yönelik	Deney	30	32,73	982,00	383,00	,317
		Kontrol	30	28,27	848,00		
		Toplam	60				
	Genel	Deney	30	34,08	1022,50	342,50	,112
		Kontrol	30	26,92	807,50		
		Toplam	60				

Yukarıda yer alan tablo incelendiğinde kişinin gelişimine yönelik ve dış dünyaya yönelik serbest yazma tutumları ön test puanları bakımından kontrol ve deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu durum deney ve kontrol grubunun serbest yazma tutumu açısından hemen hemen denk birbirine denk gruplar olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bütün bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma, yazılı anlatım öz yeterlik algısı ve serbest yazma tutumları ön test puanları arasında birkaç alt boyut haricinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan alt boyutlarda ise farklılık kontrol grubu lehinedir. Bu durum grupların araştırma başında yani deneysel müdahale öncesinde hemen hemen birbirine denk düzeyde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bütün bu veriler ve yapılan analiz sonuçları bu grupların araştırmayı gerçekleştirmek için uygun olduğunu göstermiştir.

### 3.1.1.3. Nicel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanması amacıyla Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği, Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ve Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçme araçları tek tek ele alınarak hangi amaçla kullanıldıkları, kimler tarafından geliştirildikleri, geçerlik ve güvenilirlikleri gibi unsurlar hakkında bilgi verilmiştir.



### 3.1.1.3.1. Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği

Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarımlarını değerlendirmek amacı ile geliştirilmiştir. Aşağıda öncelikle araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen bu ölçme aracının temel kavramlarına değinilmiş, daha sonra gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Son olarak ise Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin nasıl puanlanacağına yer verilmiştir.

Tartışmacı metinler, tartışarak bir konuyu sonuca bağlamayı amaçlayan metinlerdir. Bu metin türü düzenleme ilkelerini temsil eden üç aşama ile temsil edilebilir. Bunlar tez, tartışma ve sonuç aşamalarıdır. Bu aşamaların her biri kendi içerisinde iddia, bilgilendirme, destek gibi farklı yapılara sahiptir (Hyland, 1990). Bu yapılar farklılıklar gösterebilir. Bu durum ise metin çeşitliliği için bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Rubrikler performansı dereceli olarak değerlendirmeyi sağlayan ölçme araçlarıdır. Zimmaro (2004)'e göre rubrikler öğrencilerin yazmaya veya konuşmaya yönelik performanslarını değerlendirmek için sistematik bir puanlama klavuzu olarak kullanılabilir. Zimmaro (2004) rubriklerin bütünsel, analitik; genel veya göreve özgü olabileceğini belirtmiştir. Bu rubrik araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarımlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği boyutlar bazında değerlendirme yapılmasına el verdiği için “analitik”; tartışmacı metin yazma başarımlarını ölçmeyi amaçladığı için “göreve özgü rubrik” türündedir. Rubrik “içerik”, “organizasyon”, “yazım ve noktalama” ve “dil kullanımı” olmak üzere toplamda dört alt boyuta ayrılmaktadır. Rubriğin geliştirilmesi sürecinde pilot uygulamada 35 Türkçe öğretmeni adayını ile çalışılırken kapsam geçerliğinin hesaplanmasında 2'si ölçme ve değerlendirme alanından diğerleri Türkçe eğitimi alanından 10 alan uzmanı ile (bk. Tablo 3.11) çalışılmıştır. Bir ölçme aracından beklenen temel nitelikler geçerli ve güvenilir olmasıdır. Rubriğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki sunulmuştur.

#### *Geçerlik Analizi*

Geçerlik ölçme aracının amaca hizmet etme derecesidir. Aynı zamanda ölçme aracının ölçmek üzere hazırlandığı özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçebilmesi ile ilgilidir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2012). Geçerlik bir testin

ölçmeyi amaçladığı özelliği testin amacına uygun olarak ölçmesi ile ilgili bir kavramdır (Kelecioğlu ve Göçer Şahin, 2014). Geçerliği olmayan bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği tam olarak ölçemeyeceği için geliştirilen ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerlik kanıtları sağlanmalıdır. Bu rubriğin geçerlik kanıtının sağlanması için test kapsamına dayalı kanıt kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde Lawshe Tekniği olarak bilinen yaklaşım kullanılmıştır. Lawshe (1975) Tekniği'nde, her bir maddedeki uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmektedir.

Lawshe tekniğinin uygulanmasında şu aşamalar takip edilmektedir (Yurdugül, 2005, s.2):

1. Alan uzmanları grubunun oluşturulması
2. Aday ölçek formlarının hazırlanması
3. Uzman görüşlerinin elde edilmesi
4. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
5. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
6. Kapsam geçerlik oranları/indeksleri ölçütlerine göre nihaî formun oluşturulması

Bu ölçme aracının geliştirilmesinde Lawshe Tekniği'nde yer alan yukarıdaki altı adım takip edilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesinde uygulanan adımlar ve bu adımlara ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır:

#### *Aday Ölçek Formunun ve Alan Uzmanları Grubunun Oluşturulması*

Tartışmacı metin yazma başarımını değerlendirmek amacıyla oluşturulan Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin geliştirilmesi için ilk olarak araştırmacının kendisi tarafından alanyazın taraması yapılarak taslak bir form oluşturulmuştur. Daha sonra bu form alanyazında yer alan ölçme araçlarından (Tiryaki, 2011; Karatay 2013; Konuk, 2017) yararlanılarak ve iki alan uzmanının görüşü alınarak araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra rubrik pilot uygulama için 35 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen verilerden ve uzman görüşlerinden hareketle gerekli düzenlemeler yapılarak aday ölçek formu oluşturulduktan sonra ölçme aracının geliştirilmesinde başvurulacak alan uzmanları grubu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

### *Uzman Görüşlerinin Elde Edilmesi*

Alan uzmanları grubu belirlenirken alan uzmanın çalışma alanının yazma eğitimi veya ölçme ve değerlendirme olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Ayrıca tartışmacı metinler ile ilgili çalışmaları olan uzmanlar özellikle tercih edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uzmanlarında ise özellikle rubrikler ve dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmaları olan uzmanlar tercih edilmiştir. Alanyazındaki ölçme ve değerlendirme araçlarından ve uzman yardımlarından yararlanılarak oluşturulan taslak form, ikisi ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplamda on uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüş alınan uzmanlar hakkındaki bilgiler aşağıda verilmiştir:

**Tablo 3. 11** Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği uzman görüşü listesi

Sıra	Ünvan	Eğitim Düzeyi
1	Profesör Dr.	Doktora
2	Doçent Dr.	Doktora
3	Doçent Dr.	Doktora
4	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora
5	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora
6	Dr. Öğr. Üyesi	Doktora
7	Araştırma Görevlisi	Doktorant
8	Araştırma Görevlisi	Doktorant
9	Öğretmen	Doktorant
10	Öğretmen	Yüksek Lisans

Kapsam geçerliği için uzman grubuna gönderilen taslak formda her bir ölçüt 3'lü derecelendirme ile "gerekli (1), gerekli ama yetersiz (2), gereksiz (3)" şeklinde düzenlenmiştir. Uzman değerlendirmesi için gönderilen formların tamamı yanıtlandıktan sonra tüm maddelere ilişkin görüşler tek bir form üzerinde birleştirilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlere göre ölçek maddelerinin kapsam geçerlik oranı (KGO) ve ölçeğin kapsam geçerliği indeksi (KGİ) hesaplanmıştır.

#### *Maddelere ve Ölçeğe İlişkin Kapsam Geçerlik Oranlarının Belirlenmesi*

Ölçme araçlarının geliştirilmesinde uzman görüşlerine başvurulduğunda kapsam geçerlik oranı (KGO) ölçüt olarak kullanılmaktadır. Rubriğin

geliştirilmesindeki bu aşamada tek tek maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir. Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde aşağıda verilen formül kullanılabilir (Lawshe, 1975):

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

**KGO:** Kapsam Geçerlik Oranı

**NG:** Gerekli Diyen Uzman Sayısı

**N:** Toplam Uzman Sayısı

Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısının 1 eksiği ile elde edilir. Burada; NG, maddeye “Gerekli” diyen uzmanları sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir (Yurdugül, 2005: 772). KGO Buna göre Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin maddelerine ilişkin hesaplanan kapsam geçerlik oranları aşağıda verilmiştir. Oranlardan ve yukarıda verilen formülden hareketle rubriğin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranı (KGO) elde edilmiştir. Bu oranlardan hareketle ölçeğin alt boyutlarına ilişkin kapsam geçerlik indekslerine (KGİ) ulaşılmıştır. Kapsam geçerlik indekslerinin (KGİ) ortalamaları ise ölçeğin genel kapsam geçerlik indeksini ortaya koymuştur. Tüm bu veriler aşağıdaki gibi tablolandırılabilir:

**Tablo 3. 12** Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriğine ilişkin KGO ve KGİ değerleri

Boyutlar ve Maddeler		UZMAN GÖRÜŞÜ				
BOYUTLAR	MADDELER (ALTBOYUTLAR)	Gerekli	Yararlı ama Yetersiz	Gereksiz	DEĞERLER	
					KGO	KGİ
1.İçerik	Başlık	10	0	0	1,0	0,84
	Tanıtım/Bilgilendirme	9	1	0	0,800	
	İddia(lar)	9	1	0	0,800	
	Karşıtlı İddia(lar)	9	1	0	0,800	
	Gerekçe(ler)	9	1	0	0,800	
	Kanıt(lar)	9	1	0	0,800	
	Çıkarım(lar)	9	1	0	0,800	
	Çürütme(ler)	9	1	0	0,800	
	Sonuç(lar)	9	1	0	0,800	
	Kaynak(lar)	10	0	0	1,0	
2.Dil Kullanımı	Sözcük Seçimi	9	1	0	0,800	0,80
	Cümle Kullanımı	9	1	0	0,800	
	Destekleyici ve Sonuç Bildiren İfadeler	9	1	0	0,800	
	Farklı Düşünmeye Yönlendiren İfadeler	9	0	1	0,800	
3.Organizasyon	Tutarlılık	9	1	0	0,800	0,80
	Bağdaşıklık	9	1	0	0,800	
4.Yazım ve Noktalama	Okunaklık	9	0	1	0,800	0,80
	Yazım Kuralları	9	0	1	0,800	
	Noktalama İşaretleri	9	0	1	0,800	
	Sayfa düzeni	9	0	1	0,800	
Ölçeğin KGİ değeri					0,81	
*10 uzman görüşü alınan çalışmalarda kabul edilen KGO değeri (Lawshe (1975):					0,62	

Her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranı (KGO), gerekli görüşünü belirten uzman sayısının görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına bölümünün 1 eksiği ile elde edilmiştir. Buna göre rubrikte yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 0,8 ile 1,0 arasında değiştiği görülmektedir. Yurdugül (2005) ölçülmek istenen özelliğin birden fazla boyut içermesi durumunda her boyut için ayrı kapsam geçerlik indeksi hesaplanmasını tavsiye etmektedir. Bu nedenle her bir boyutta yer alan maddelerin ortalamalarının alınması ile boyutlara ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) değerleri elde edilmiştir. Buna göre rubriğin “içerik” alt boyutu için kapsam geçerlik indeksi 0,84, “dil kullanımı” alt boyutu için kapsam geçerlik indeksi 0,80, “organizasyon” boyutunda 0,80, “yazım ve noktalama”

boyutunda ise 0,80 olduğu görülmektedir. Bu alt boyutların ortalamaları bize ölçeğin genelinin kapsam geçerliğine ilişkin değeri vermektedir. Buna göre rubriğin genelinin kapsam geçerlik indeksi değeri 0,81'dir. Lawshe (1975)'e göre 10 uzman görüşü alınan çalışmalarda kabul edilebilir KGO değeri 0,62'dir. Buna göre rubriğin kabul edilebilir kapsam geçerlik oranına sahip olduğu söylenebilir.

*Kapsam Geçerlik Oranları/İndeksleri Ölçütlerine Göre Nihai Formun Oluşturulması*

Lawshe (1975) ölçme araçlarının kapsam geçerliğine ilişkin değerlendirme yapılırken uzman sayısının dikkate alınması gerektiğini belirtmiş ve uzman sayılarına göre olması gereken değerleri şu şekilde belirtmiştir:

**Tablo 3. 13** Uzman sayısına göre kapsam geçerliği değerleri (Lawshe, 1975)

Uzman Sayısı	En Düşük Değer
5	,99
6	,99
7	,99
8	,75
9	,78
10	,62
11	,59
12	,56
13	,54
14	,51
15	,49
20	,42
25	,37
30	,33
35	,31
40	,29

Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin kapsam geçerlik değerinin 0,81 olduğu görülmüştür. 10 uzman görüşüne başvuru olan bir ölçme aracı için belirlenen değer 0,62'dir. Dolayısıyla Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin Lawshe (1975) tekniğine göre kapsam geçerlik değeri 10 uzman görüşüne göre belirlenen sınırın üstündedir.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları tartışmacı metinleri değerlendirmek amacıyla hazırlanan Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla başvuru olan Lawshe modeline göre 4 boyut 20 maddeden oluşan Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin geçerli ( $KGI > 0.62$ ) bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Ölçeğin Nihai Formunun Oluşturulması*

Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin yukarıda anlatıldığı şekli ile gerçekleştirilen kapsam geçerlik çalışması sonrasında 4 boyut 20 maddeden oluşan rubriğin kapsam geçerliğini sağlayan bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Aşağıda kapsam geçerliğini sağlayan bu rubriğin güvenilirliğini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

#### *Güvenirlilik Analizi*

Rubriklerin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda puanlayıcılar arası uyum belirleme sıklıkla kullanılan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Rubriklerde güvenilirlik, değerlendirmeye tabi tutulan şeyin her değerlendirişte ve her değerlendiren kişiden yine aynı puanı alması olarak tanımlanabilir (Tuncel, 2011: 222). Yani kısaca ölçme aracının ölçülen şey aynı olduğunda puanlayıcılara göre farklı sonuçlar vermemesidir.

Rubriğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, toplam puan üzerinden veya her bir alt boyut için puanlayıcıların verdikleri puanlar üzerinden puanlayıcılar arası tutarlılık hesaplanabilir. Bunun için “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı”, “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı”, “Kendall's W”, “Cronbach's Alpha” ve “Krippendorff's Alpha”, “Cohen's Kappa” gibi analizler kullanılabilir.

Parametrik olmayan bir teknik olan Kendall's W Analizi iki veya daha fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini belirlemek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca Kendall's W Analizi toplam puan üzerinden uyum düzeyine bakma açısından uygun bir tekniktir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2008). Araştırmada üç puanlayıcı yer alması ve toplam puan üzerinden uyum düzeyinin belirlenmesinin istenmesi nedeni ile Kendall W Analizi tercih edilmiştir. Kendall'ın W'si 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. Bu değer 0 olması puanlayıcılar arasında uyum olmadığını 1 olması ise tam bir uyumun olduğunu göstermektedir (Howell, 1977'den aktaran Kutlu, Doğan & Karakaya, 2008). Bu testi uygularken dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri, hakemlerin veya gözlemcilerin sütunlarda değil satırlarda

yer almasıdır (Karagöz, 2010). Öğretmen adaylarından elde edilen 60 adet tartışmacı metin Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği aracılığıyla değerlendirilmiş ve üç farklı puanlayıcı Kendall W Uyum Katsayısı hesaplanmıştır. Aşağıda uyum katsayısının hesaplanmasına ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 3. 14** Puanlayıcılar arası uyum için gerçekleştirilen Kendall W Analizi sonuçları

Boyutlar/Genel	Paunlayıcı Sayısı (N)	Uyum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
İçerik	3	.971	.000
Dil kullanımı	3	.941	.000
Organizasyon	3	.934	.000
Yazım ve Noktalama	3	.938	.000
Genel	3	.985	.000

Yukarıda yer alan Kendall W değerleri puanlayıcılar arasında anlamlı düzeyde ( $p=.000 < 0.05$ ) bir uyum olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin genel W değerinin 0.985; "içerik" boyutunun W değerinin 0.971; "dil kullanımı" boyutunun W değerinin 0.941; "organizasyon" boyutunun W değerinin 0.934 ve son olarak "yazım ve noktalama" boyutunun W değerinin 0.938 olduğu saptanmıştır. Ayrıca rubrik genelinde ve boyutlar bazında anlamlılık düzeylerinin 0.05'den küçük olduğu belirlenmiştir. Bunlar puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde ( $W > .90$ ) anlamlı bir uyumun ( $p < .05$ ) olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

#### *Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriğinin Puanlanması*

Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği toplamda 4 boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin her birinden alınabilecek en yüksek puan 5 en düşük puan ise 1'dir. Dolayısıyla rubriğin genelinden alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 20'dir. Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin puanlamasında aşağıda yer alan tabloda sunulan puan aralıkları kullanılabilir. Aralık kat sayıları 100 puan üzerinden ve 5 puan üzerinden hesaplanabilir.



**Tablo 3. 15** Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği için puan aralıkları

Puan Aralıkları (en yüksek puan – en düşük puan)/ölçüt sayısı= aralık kat sayısı	
	$(100-20)/4$ 80/4 <b>=20</b>
20-40 → Yetersiz 40-60 → Geliştirilmeli 60-80 → İyi 80-100 → Çok iyi	
	$(5-1)/4$ 4/4 <b>=1</b>
1-2 → Yetersiz 2-3 → Geliştirilmeli 3-4 → İyi 4-5 → Çok iyi	

### 3.1.1.3.2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği'dir. Bu ölçek katılımcıların deneysel müdahale öncesinde yazılı anlatım öz yeterliklerini belirlemek ve deneysel müdahale sonrasında katılımcıların yazılı anlatım öz yeterliklerinde ne gibi değişikliklerin olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce gerekli izinler alınmıştır. Aşağıda bu ölçekle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013) tarafından öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 67 maddeden oluşan ölçek geçerlik güvenirlik çalışması için 601 birinci ve son sınıf düzeyindeki öğretmen adayına uygulanmış ve ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda iç tutarlığa sahip olduğu saptanmıştır. Faktör analizi sonucunda 54 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin %44.7'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda iç tutarlığa sahip olduğu saptanmıştır. Güvenirlik

analizi için Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı hesaplanmasına başvuru olan ölçeğin geneli için alfa ( $\alpha$ ) .96 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir (Aydın vd., 2013). Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 54 iken en yüksek puan 270'dir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha değeri ayrıca hesaplanmıştır. Yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması sonucunda bu çalışma için Cronbach Alfa Katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur.

#### **3.1.1.3.3.Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği**

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri de Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği'dir. Bu ölçek deneysel müdahale sonrasında katılımcıların serbest yazmaya yönelik tutumlarında herhangi bir farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Aşağıda kullanılmadan önce gerekli izinler alınmış olan bu ölçeğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bağcı Ayrancı ve Temizyürek (2017) tarafından öğretmen adaylarının serbest yazma konusundaki tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda 19 maddeden oluşan ölçek için KMO değeri 0,732, Bartlett testi sonucu  $\chi^2 = 4143,706$  ( $p \leq .05$ ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa Katsayısı'na başvurulmuştur. Ölçeğin "kişinin gelişimine yönelik" boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0,85, "yazının gelişimine yönelik" boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0,83 ve "dış dünyaya yönelik" boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa Katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçek alt boyutlarının ve ölçeğin tamamının güvenilir çıktığı belirlenmiştir (Bağcı Ayrancı ve Temizyürek, 2017). Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 iken en yüksek puan 95'dir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha değeri ayrıca hesaplanmıştır. Yapılan Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı hesaplanması sonrasında ölçeğin geneli için bu çalışmada Cronbach Alfa Katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur.

#### **3.1.1.3.4.Kişisel Bilgi Formu**

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda katılımcılara ait kardeş sayısı, cinsiyet gibi değişkenlere ilişkin verilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Kişisel bilgi formu ile

ilgili ilk taslak araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra 2 alan uzmanından görüş alınarak kişsel bilgi formuna son hali verilmiştir.

#### **3.1.1.4 Nicel Boyutta Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmanın nicel boyutunda veri toplama süreci deneysel müdahale öncesi ve deneysel müdahale sonrası olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Deneysel müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarından birer adet tartışmacı metin yazmaları istenmiş sonrasında ise Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ve Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Deneysel müdahale sonrasında ise deneysel müdahale öncesinde olduğu gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden birer adet tartışmacı metin yazmaları istenmiş sonrasında ise Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ve Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen tartışmacı metinler Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği aracılığı ile puanlanmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama süreci bu şekilde tamamlanmıştır.

#### **3.1.1.5. Nicel Boyutta Verilerin Analizi**

Bu aşamanın sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için analizlere başlanmadan önce elde edilen veriler Excel 2013 programına aktarılmış daha sonra ise SPSS 22 paket programına geirilmifitir. Nicel ölçme araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi için tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama ve standart sapmanın kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Man Whitney U, Wilcoxon İşretli Sıralar, ANCOVA gibi parametrik ve nonparametrik testler kullanılmıştır.

Hem deney hem de kontrol grubu tartışmacı metin yazma, yazılı anlatım öz yeterlik ve serbest yazma tutum puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile hangi istatistiksel testlerin uygulanacağını karar verilmesi için öncelikle her bir puan türünde normallik dağılımlarına bakılmış ve normallik dağılımlarının gerektirdiği istatistiksel testler uygulanmıştır. Normallik dağılımlarının belirlenmesinde grup büyüklüğünün 50'nin altında olması durumunda sıklıkla kullanılan Shapiro-Wilks Testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilks Testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testlere başvurulurken göstermemesi durumunda parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. Araştırmanın bu kısmında katılımcıların tartışmacı metin yazma başarımlarını değerlendirmek amacıyla katılımcılardan elde edilen metinler

Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği aracılığı ile puanlanmıştır. Bu rubriğin puanlanmasında güvenilirliğin sağlanması amacı ile katılımcılardan elde edilen yazılı anlatım ürünleri üç farklı uzman tarafından puanlanmış daha sonra puanlayıcılar arası uyum hesaplaması yapılmıştır. Puanlayıcılar arası uyumun belirlenmesinde ise Kendall W Uyum Katsayısı'ndan yararlanılmıştır.

Nicel verilerde bulguların önemini değerlendirmenin bir yolu etki büyüklüklerinin hesaplanmasıdır. Bu nedenle araştırmanın nicel kısmında yapılan analizlerde etki büyüklükleri hesaplamaları yapılmış ve buna göre bulgular yorumlanmıştır. Etki büyüklüğü ortalamalar arasındaki farkın nispi büyüklüğünü gösterebilir. Etki büyüklüğü farklılıkların şans eseri olup olmadığı ve büyüklükleri hakkında bilgi verir. Farklı etki büyüklüğü istatistikleri vardır. Cohen's d ve Eta kare en yaygın kullanılan etki büyüklüğü istatistiklerindedir. Eta kare bağımsız değişken tarafından açıklanan bağımlı değişkendeki varyansın oranını sunarken Cohen d ise gruplar arasındaki farkı standart sapma birimleri bağlamında sunar. Pallant (2016) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi için etki büyüklüğünün z değerini N'nin kareköküne bölerek elde edilebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmada Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin kullanıldığı durumlarda etki büyüklüğü z değeri N'nin kareköküne bölünerek hesaplanmıştır. Cohen'in kriterlerine göre .1= küçük, .30= orta, .50= büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Pallant, 2016). Elde edilen sonucun yorumlanmasında Cohen'in bu kriterlerinden yararlanılmıştır. Pallant (2016) Mann Whitney U Testi için ise etki büyüklüğü hesaplanırken şu formülden yararlanılabileceğini belirtmiştir:  $N = \text{toplam örneklem sayısının olduğu}$  durumda  $r = z / \sqrt{N}$ . Bu nedenle araştırmada Mann Whitney U Testinin kullanıldığı durumlarda bu formül kullanılarak etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Pallant (2016) İlişkili Örneklem T Testi için etki büyüklüğünün eta kare kullanılarak hesaplanabileceğini belirtmiştir. Eta karenin hesaplanmasında ise şu formülden yararlanılabilir:  $\text{Eta kare} = \frac{t^2}{t^2 + (N-1)}$ . Eta karenin yorumlanmasında .01= küçük, .06= orta, .14= büyük düzey etki kılavuz değerleri olarak kullanılabilir (Cohen, 1988'den aktaran Pallant, 2016). Bu nedenle araştırmada İlişkili Örneklem T Testi kullanıldığı durumlarda etki büyüklüğü hesaplanmasında yukarıdaki formül kullanılmıştır. Bu formül sonucunda elde edilen değerler ise gene yukarıda Cohen tarafından önerilen kılavuz değerler göz önüne alınarak yorumlanmıştır. Pallant (2016) İlişkisiz Örneklem T Testi için etki büyüklüğü hesaplanmasında eta kare

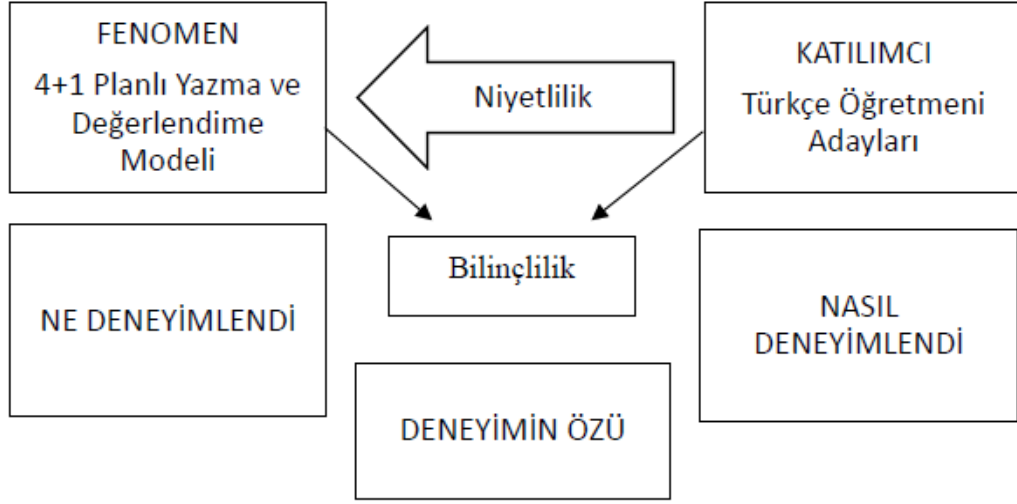
için uygulanabilecek formülün şu şekilde olduğunu belirtmiştir:  $\frac{t^2}{t^2+(N_1+N_2-2)}$

Değerler ise şu şekilde yorumlanabilir: .01= küçük, .06=orta, .14= büyük etki (Cohen, 1988'den aktaran Pallant, 2016). Araştırmada İlişkisiz Örneklemeler T Testleri için etki büyüklüğü hesaplamasında bu formül ve Cohen tarafından önerilen yukarıdaki kılavuz değerler kullanılmıştır.

### **3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu**

Araştırmanın bu boyutu nitel araştırma desenlerinden birisi olan olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim araştırmaları deneyimlerin ortaya çıkardığı anlamlara dayanmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir insan deneyimi olgubilim araştırmalarında konu olabilir (van Manen, 2014'ten akt. Ersoy, 2017). Eğitim süreçlerindeki birçok olgu ve kavram olgubilim araştırmalarının konusu olabilir. Olgubilim bireylerin deneyimleri sonrasında geliştirdikleri algı ve anlamları sorgulayan bir nitel araştırma desendir (Ersoy, 2017). Olgubilim olguyu deneyimleyen kişinin bakış açısıyla deneyimin doğasına odaklanan felsefi bir hareket olarak başlamıştır. Bir olgubilim araştırmacısı ilgisini çeken deneyimi yaşayan insanların deneyimlerinin niteliklerini ve özünü görüşmeler veya gözlemler yoluyla inceler (Connelly, 2010).

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ve bu modelde yer alan hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme ve paylaşma aşamaları hakkındaki deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlandığından fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan olgubilim deseni aşağıdaki gibi özetlenebilir:



**Şekil 3. 4** Olgubilim araştırmasında deneyim süreci (Ersoy 2017'den esinlenilmiştir.)

Fenomenolojik araştırma iki farklı biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlardan birincisi betimleyici fenomenoloji ikincisi ise yorumlayıcı fenomenolojidir. Betimleyici fenomenoloji yorumlayıcı fenomenolojiden farklı olarak yorumlamaktan çok betimlemeye önem vermektedir. Ayrıca betimleyici fenomenolojide veri analizi genellikle deneyimlerin temalandırılarak betimlenmesi üzerine kurgulanmaktadır (Ersoy, 2017). Bu araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ni deneyimleyen Türkçe öğretmeni adaylarının deneyimlerini betimsel bir şekilde orta çıkarmak amaçlandığından ve veri analizi deneyimlerin temalandırılarak betimlenmesi üzerine kurgulandığından betimleyici fenomenoloji biçiminde gerçekleştirildiği söylenebilir.

#### **3.1.2.1. Nitel Boyutun Geçerlik ve Güvenirliği**

Nitel araştırmalarda sağlıklı ve doğru sonuçlara ulaşılabilmesi açısından geçerlik ve güvenirlüğün sağlanması son derece önemlidir. Yıldırım ve Şimşek (2016) bazı araştırmacıların nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kavramları yerine nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik kavramlarını kullandıklarını belirtmiştir. Aşağıda bu araştırmanın nitel boyutunda geçerliği ve güvenirlüğü sağlamak için yapılan işlemlerden bahsedilmiştir:

##### **3.1.2.1.1. İnandırıcılık**

Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı

teyidi gibi birtakım stratejiler kullanılabileceğini ifade etmektedir (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için başvurulan stratejiler ve yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır:

*Uzun süreli etkileşim:* Uzun süreli etkileşim araştırmacı ile veri kaynaklarının (katılımcılar, gözlem ortamları, dökümanlar vb.) uzun süreli etkileşim içerisinde olmasını ifade etmektedir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasında oluşan etkileşimin mümkün olduğunca uzun süreli tutulması araştırma verilerinin inandırıcılığını artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada veri kaynaklarından biri olan çalışma grubunu oluşturan öğrenciler uygulayıcı tarafından daha önceden tanınan ve dersine girilmiş olan bireylerden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmacı tarafından araştırma süreci başlatılmadan önce araştırma planı hakkında katılımcılara bilgi verilmiş. Ayrıca yapılacak araştırma öncesinde öğrencileri daha iyi tanımak için ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

*Derinlik odaklı veri toplama:* Araştırmacının topladığı verilere eleştirel bir düşünce ile bakarak bu verilerin araştırma sorularına cevap verebilme yeterliğini sorgulaması ve bu doğrultuda gerekirse ek veriler toplaması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada derinlik odaklı veri toplama stratejisi göz önünde bulundurularak, verilerin birbiri ile ilişkisi kurulmaya çalışılmış, verilerin araştırma sorularını cevaplama yeterliliği olup olmayacağı sorgulanmış ve gerekli durumlarda ek veriler toplanmıştır.

*Çeşitleme:* Çeşitleme, veri kaynakları ile yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi başlıkları altında ele alınabilir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve farklı özelliklere sahip katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesi araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada farklı veri kaynakları (görüşmeler, araştırmacı günlükleri) ve farklı veri setleri (nitel veriler, nicel veriler) kullanılarak çeşitleme sağlanması amaçlanmıştır.

*Uzman incelemesi:* Araştırma konusu hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma konusunda tecrübeli kişilerden gerçekleştirilen araştırmaya dair inceleme istenmesi ve onların görüşlerine başvurulması inandırıcılık noktasında alınabilecek önlemlerden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında düzenli olarak uzmanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda araştırma faaliyetleri şekillendirilmiştir.

*Katılımcı teyidi:* Araştırmadan elde edilen veriler ve bunların doğrultusunda elde edilen sonuçların katılımcılar ile paylaşılarak teyit edilmesinde yarar vardır. Çünkü nitel araştırmalarda bazı durumlarda yorumlama farklılıklarında veya başka sebeplerden kaynaklı farklı sonuçlara ulaşılma durumu vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bunun önüne geçilmesi amacıyla araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle gerçekleştirilerek elde edilen veriler yazıya geçirildikten sonra öğrencilerle de paylaşılarak teyit etmeleri istenmiştir.

#### **3.1.2.1.2. Aktarılabilirlik**

Nitel araştırmalarda araştırmacının sorumluluklarından birisi evrene genelleme yapmak iken nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilirlik değerini ortaya koymaktır. Aktarılabilirliği sağlamak için ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme başvurulabilir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen 1993'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla nitel aşamada veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin analizi ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş ayrıca katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

#### **3.1.2.1.3. Tutarlık**

Bu araştırmada tutarlığın sağlanması amacı ile verilerin toplanmasından analiz edilerek yorumlanmasına kadar bütün süreçler uzman araştırmacılar tarafından izlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada kapsamında geliştirilen veri toplama araçları farklı uzmanlar tarafından incelenerek geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile yapılan puanlamalar farklı uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiş, yani puanlamalar tek bir uzman tarafından yapılmamıştır. Daha sonra farklı uzmanlar tarafından yapılan puanlamalar incelenerek puanlayıcılar arası uyum katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler başka araştırmalarda elde edilen verilerle ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **3.1.2.1.4. Teyit edilebilirlik**

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirliğe önem verilmektedir. Bu kavram çerçevesinde araştırmacıdan beklenen elde ettiği verilerle ulaştığı sonuçları sürekli olarak teyit etmesi, okuyucuya ulaştığı sonuçlarla ilgili mantıklı açıklamalar sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması amacı ile elde edilen veriler sürekli olarak uzman incelemelerine sunulmuş ve farklı uzmanların görüşlerinden ve puanlamalarından yararlanılmıştır.



Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra görüşme yapılan katılımcılarla tekrar bir araya gelinerek katılımcı teyidi alınmıştır. Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak amacı ile yapılanlardan bir diğeri ise farklı veri toplama yöntemlerine başvurulmasıdır. Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte toplanarak verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediği de değerlendirilmiştir.

### **3.1.2.2. Nitel Boyutun Çalışma Grubu**

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın nitel boyutunda genel amaç 4+1 PYDM ve bu modelin her bir aşaması hakkındaki öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya koymak, olguları açığa çıkarmak olduğu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunun belirlenmesinde birçok ölçüt (eğitim durumu, tartışmacı yazma başarımı, üniversite yerleşme puanları) göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütlerin karşılayan ve 4+1 PYDM'yi deneyimleyen bütün katılımcılar nitel boyutta yer almıştır. Bu nedenle çalışmanın nitel boyutunun ölçüt örnekleme yöntemi ile seçildiği söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Türkçe öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim görmekte olan, yazma eğitimi dersini alan ve 4+1 PYDM'yi deneyimleyen 30 öğrenci oluşturmuştur

### **3.1.2.3. Nitel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Fenomenolojik araştırmalarda görüşme temel veri toplama tekniği olmasına karşın gözlem, yazılı materyaller vb. birçok veri toplama tekniğinden yararlanılabilir (Ersoy, 2017). Bu araştırmanın nitel boyutundan verilerin elde edilmesinde görüşme tekniğinden yararlanırken verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilebilmektedir (Ersoy, 2017). Bu araştırmada araştırma problemleri ile ilgili düzenli verileri daha rahat bir şekilde toplamak amaçlandığı için gerçekleştirilen görüşmelerin hepsi yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yarı

yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2016). Bu nedenle araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı veya kamera kaydı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken öncelikle taslak form oluşturulmuş daha sonra uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formları düzenlendikten sonra görüşmeler esnasında gerekli görülmesi durumunda yarı yapılandırılmış görüşme formlarında düzenlemeler yapılarak formlara son hali verilmiştir. Bu araştırmada iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlarla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### **3.1.2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu**

Bu görüşme formu deneysel müdahale öncesinde öğrencilerin mevcut durumdaki algılarını, tutumlarını ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amacı ile hazırlanmıştır. Bu görüşme formunun oluşturulmasında üç farklı uzmandan görüş alınmış ve ilk görüşmeler doğrultusunda görüşme formuna eklemeler ve çıkarmalar yapılarak son hali verilmiştir. Bu görüşme formu öğrencilerin yazma sırasında neler yaptıklarını, yazma hakkındaki düşünce, inanç ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan kapsamlı dört sorudan oluşmaktadır.

#### **3.1.2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme Formu**

Yarı yapılandırılmış son görüşme formu kontrol ve deney gruplarında gerçekleştirilen deneysel işlemler sonrasında katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacı ile hazırlanmıştır. Bu formun oluşturulmasında üç uzman görüşüne başvurulmuş ayrıca forma yapılan ön görüşmeler sonrasında gerekli ekleme, çıkarma ve düzenlemeler yapılarak son hâli verilmiştir. Bu görüşme formu 4+1 PYDM ve bu modelin her bir aşamasına ilişkin katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkararak modelin ve her bir aşamasının yazma sürecindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

#### **3.1.2.3.3. Araştırmacı Günlüğü**

Ersoy (2017) olgubilim araştırmalarında gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemlerinin dışında günlüklerin de kullanılabileceğini ifade ederek özellikle deneyim süresinin uzun olduğu durumlarda günlüklerden yararlanılmasını önermiştir. Bu araştırmada katılımcıların deneyim süresinin uzun olması ve görüşmelere ek verilerin elde edilmesi istendiğinden araştırmacı günlüğü tutularak bu günlükten ek veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır. Deneysel müdahale

işlemi süreci boyunca araştırmacı tarafından derste yaşananlar bu günlüğe aktarılmıştır. Araştırmacı günlüğünün tutulmasında derste yaşanan önemli olaylara ve araştırmacının deneyimlerine önem verilmiştir. Bu günlükte araştırmacının deneysel müdahale sırasında deneyimledikleri günü gününe yer almaktadır.

#### **3.1.2.4. Nitel Boyutta Veri Toplama Süreci**

Çalışmanın nitel boyutunda verilerin toplanmasında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Türnüklü (2000) yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacının önceden planladığı soruları hazırladığını ve görüşmelerin akışına bağlı olarak yan ya da alt sorularla görüşmeleri şekillendirebildiğini belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilen veriler deneysel müdahale öncesinde ve müdahale sonrasında olmak üzere iki aşamada toplanırken araştırmacı günlükleri aracılığı ile elde edilen veriler ise deneysel müdahale sırasında günü gününe toplanmıştır. Böylece nitel verilerin toplanması deneysel müdahale öncesi, müdahale sırası ve müdahale sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci görüşlerinin alınmasındaki amaç yazma eğitimi dersinde kullanılan 4+1 PYDM ve bu modelde yer alan her bir aşama hakkındaki deneyimleri ortaya çıkarmaktır. Böylece 4+1 PYDM'ye göre hazırlanan yazma eğitiminin yazma sürecinde ne gibi etkileri olduğunun da ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Ön görüşmelerin her biri ortalama olarak 25-30 dk arasında zaman almış. Son görüşmelerin ise her biri ortalama olarak 30-40 dk arasında sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmelerin bir kısmı ses kayı cihazı bir kısmı ise kameralar aracılığı ile kayıt altına alınmış daha sonra bu kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Bu kayıtlardan toplamda 219 sayfa yazılı döküm elde edilmiştir. Yazılı dökümler elde edildikten sonra bu dökümler katılımcıların teyidine sunulmuş ve daha sonra titiz bir şekilde incelenmiştir. Bu şekilde araştırmanın nitel boyutunun görüşme verileri analiz için hazır hale gelmiştir.

Araştırmacı günlükleri ise günlük olarak hazırlandığından ve yazılı olarak araştırmacının elinde bulunduğundan veri analizine hazır hale getirilmesi için araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra tek bir dosya halinde birleştirilmiştir.

### 3.1.2.5. Nitel Boyutta Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen veriler daha sonra betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kısımda analizler betimleyici fenomenolojinin doğasına uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Ersoy (2017) betimleyici fenomenolojide temel amacın insanların algı ve deneyimlerini betimlemek olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da 4+1 PYDM'yi deneyimleyen katılımcıların algı ve deneyimlerini betimlemek amaçlandığından betimleyici fenomenolojiye uygun olarak tasarlanmıştır. Betimsel analiz yapılırken verilerin analizinin detaylı bir şekilde yapılabilmesi, kodlamaların düzenli olarak yapılabilmesi, kodlayıcılar arası uyumun Kappa istatistiği ile hesaplanabilmesi gibi nedenlerle MAXQDA 20 Nitel Veri Analizi Programı'ndan yararlanılmıştır.

Nitel boyutta verilerin analizi sırasında güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası uyum hesaplamasına başvurulmuştur. Kodlayıcılar arası uyum hesaplama sürecinde araştırmacı ilk kodlayıcı olarak yer alırken yazma eğitimi alanında uzman olan ve kodlama tecrübesine sahip bir alan uzmanı da ikinci kodlayıcı olarak yer almıştır. Her iki kodlayıcının da yaptığı kodlamalar arasındaki uyum MAXQDA 20 Nitel Veri Analizi Programı'nda Kappa istatistiği kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel veri analizinde güvenilirliği sağlamak amacı ile yapılan Kappa istatistiğine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

$$P(\text{gözlemlenen}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.97$$

$$P(\text{şans}) = P_c = 1 / \text{Kodların Sayısı} = 1 / 57 = 0.02$$

$$\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.96$$

		Kodlayıcı 1		
		1	0	
Kodlayıcı 2	1	a = 1476	b = 53	1529
	0	c = 0	0	0
		1476	53	1529

Şekil 3. 5 Kodlayıcılar arası uyum Kappa İstatistiği

Yukarıda yer alan Kappa istatistiği sonuçları incelendiğinde Kappa değerinin 0.96 olarak hesaplandığı görülmektedir. Landis ve Koch (1977: 165) Kappa değerinin yorumlanmasında şu değer aralıklarının kullanılmasını önermiştir:

**Tablo 3. 16** Kappa istatistiğinin yorumlanması için önerilen değer aralıkları

Kappa İstatistiği	Uyum Düzeyi
0,21 – 0,40	Düşük
0,41 – 0,60	Orta
0,61 – 0,80	Önemli
0,81 – 1,00	Mükemmele Yakın

Yukarıda yer alan değer aralıkları göz önüne alındığında bu araştırmada kodlayıcılar arası uyum için gerçekleştirilen Kappa istatistiği sonuçlarının “mükemmele yakın” bir uyumu gösterdiği söylenebilir.

### **3.1.3. Uygulama Süreci**

Bu çalışmanın uygulama süreci hakkında bilgiler hazırlık aşaması ve uygulama aşaması olarak iki aşama hâlinde aşağıda verilmiştir.

#### **3.1.3.1. Hazırlık Aşaması**

Uygulama için deney grubuna benzer nitelikte olan bir grubun kontrol grubu olarak seçilmesi için öncelikle çevre illerdeki üniversitelerin Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin giriş puan türleri, başarı sıralamaları, yerleşme başarı sıraları incelenmiştir. İnceleme sonucunda bu açılardan en benzeşik grubun Aksaray Üniversitesi olduğuna karar verilmiş ve bu nedenle kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce her iki gruba da ön testler uygulanmış ve denklik olup olmadığı kontrol edilmiştir. Grupların denklikleri teyit edildikten sonra kontrol grubu eğitim öğretim sürecine geleneksel olarak devam etmiş yani kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubunda ise dersin müfredatı dışına çıkılmadan yazma çalışmaları 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde devam ettirilmiştir.

#### **3.1.3.2. Uygulama Aşaması**

Uygulama aşamasının başında katılımcıları araştırma hakkında bilgilendirmek ve gönüllü öğrencileri belirlemek amacıyla gönüllü bilgilendirme formu hazırlanmıştır. Uygulama başlamadan önce gönüllü bilgilendirme formu

katılımcılara dağıtılmış ve araştırmacı tarafından yapılacak olan uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Hazırlanmış olan gönüllü bilgilendirme formu Ek 11’de sunulmuştur.

Bu çalışmanın uygulama aşaması için 4+1 PYDM dikkate alınarak bir uygulama oluşturulmuştur. Öncelikle uygulamanın modele uygunluğu ve uygulanabilirliği için üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşü onayının ardından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında alınan tepkiler ve süreçte harcanan zaman gibi etmenler dikkate alınarak plan üzerinde çeşitli değişiklikler yapılmış ve plana son hâli verilmiştir. Bu işlemler sonucunda deney grubu için hazırlanan uygulama planı kısaca Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 17** Deney grubu için hazırlanan uygulama planı

HAFTA	İçerik/Hedef Tür	Uygulamalar	Teknikler	Yazma Görevi	Ürün
Hafta 1	Yazma becerisinin kavramları Yazma eğitiminde yaklaşım ve modeller	Öntest	-	Bağımsız	1
Hafta 2	Anlatısal/Öyküleyici Metinler	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Beyin Fırtınası Hikâye Haritası	Birlikte (Öğretmen- Öğrenci)	1
Hafta 3	Anlatısal/Öyküleyici Metinler	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Beyin Fırtınası Hikâye Haritası	Birlikte (Öğrenci- Öğrenci) + Bağımsız	1+1
Hafta 4	Anlatısal/Öyküleyici Metinler	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Zihin Haritası Kurgu Merdiveni	Birlikte (Öğretmen- Öğrenciler)	1
Hafta 5	Anlatısal/Öyküleyici Metinler	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Zihin Haritası Kurgu Merdiveni	Birlikte (Öğrenci- Öğrenci) + Bağımsız	1+1
Hafta 6	Açıklayıcı Metinler	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Münazara Dört Kare Tekniği	Birlikte (Öğrenci- Öğrenci)	1
Hafta 7	Açıklayıcı Metinler	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Münazara Dört Kare Tekniği	Birlikte (Öğrenci- Öğrenci) + Bağımsız	1+1
Hafta 8	Tartışmacı Metinler	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Münazara Dört Kare Tekniği	Birlikte (Öğretmen- Öğrenci)	1
Hafta 9	Tartışmacı Metinler	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Münazara Dört Kare Tekniği	Birlikte (Öğrenci- Öğrenci) + Bağımsız	1+1
Hafta 10	Şiir Metinleri	Hazırlık Planlama Düzenleme Düzeltilme Paylaşma	Kafiye Tablosu Kavram Haritaları	Birlikte (Öğretmen- Öğrenciler)	1
Hafta 11	-	Sontest		Bağımsız	1

Tablo 3.17’ de görüldüğü gibi deneysel müdahale süreci boyunca öğrencilerle farklı metin türlerinde yazma çalışması yapılmış ve bunların tümünde 4+1 PYDM’nin aşamalarına göre eğitim gerçekleştirilmiştir. Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi öğrenciler her metin türü için ilk hafta yaptıkları çalışmada öğretmen ile birlikte yazma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. İkinci hafta ise bağımsız olarak modele uygun bir biçimde yazma çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Tablo 3.17’ de görüldüğü gibi deney grubunda yazma eğitimi 4+1

PYDM'ye uygun olarak hazırlanmış ve yürütülmüştür. Buna göre öğrenciler yazma eğitimi çalışmaları yaparken 4+1 PYDM'nin aşamalarını takip etmişlerdir. 4+1 PYDM'ye göre öğrenciler öncelikle yazmaya hazırlık çalışmaları yapmakta; daha sonra sırası ile planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme ve paylaşma çalışmaları yapmaktadırlar. Tablo 3.17'de yer alan uygulama planının ayrıntılı içeriği Ek 12'de verilmiştir.





## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular nitel ve nicel bulgular olmak üzere iki ayrı başlık halinde ele alınmıştır.

### 4.1. Nicel Bulgular

Araştırma problemlerinin çözümüne yönelik istatistiksel işlemler yapılmadan önce araştırmanın nicel bölümünde elde edilen verilerin her birinin normallik dağılımları ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik istatistiksel işlemler normallik dağılımları neticesinde elde edilen bulgulara göre şekillendirilmiştir. Buna göre normal dağılım gösteren veri gruplarında parametrik testler kullanılırken, normal dağılım göstermeyen veri gruplarında non-parametrik testler tercih edilmiştir. Gruplar (deney ve kontrol grupları) arasında ön testlerin ve son testlerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Gruplar içinde ön test ve son testlerin (aynı grubun ön test ve son testlerinin) karşılaştırılmasında ise parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir. Aşağıda öncelikle normallik dağılımına ilişkin bulgular verilmiş, daha sonra araştırma alt problemlerinin çözümü için gerçekleştirilen istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgular tek tek ele alınarak yorumlanmıştır.

#### 4.1.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel kısmında elde edilen verilerin normallik dağılımları her bir test türü için (ön test ve son test) ayrı ayrı incelenmiştir. Normallik dağılımları araştırmada kullanılan ölçme araçlarının her bir alt boyutu için ve ölçme araçlarının her birinden elde edilen genel veriler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca her bir ölçme aracının ön test ve son test verilerine ilişkin normallik dağılımı tek bir tabloda sunulmuştur. Böylelikle araştırmanın nicel kısmından elde edilen verilerin normallik dağılımına ilişkin genel bir tablonun göz önüne konması amaçlanmıştır. Normallik dağılımlarının incelenmesinde Shapiro-Wilks Testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Normallik dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4. 1** Normallik dağılımlarına ilişkin bulgular

Ölçme Aracı	Alt Boyut	Grup	Ön Test			Son Test			
			İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	
Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği	İçerik	Deney	,935	30	,06*	,863	30	,00	
		Kontrol	,956	30	,24*	,970	30	,53*	
	Dil kullanımı	Deney	,907	30	,01	,946	30	,13*	
		Kontrol	,945	30	,12*	,926	30	,03	
	Organizasyon	Deney	,860	30	,00	,709	30	,00	
		Kontrol	,907	30	,01	,882	30	,00	
	Yazım ve Noktalama	Deney	,968	30	,49*	,926	30	,03	
		Kontrol	,951	30	,18*	,940	30	,09*	
	<b>Genel</b>	Deney	,987	30	,96*	,925	30	,03	
		Kontrol	,959	30	,29*	,978	30	,76*	
Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği	Hazırlık ve Planlama	Deney	,979	30	,80*	,975	30	,67*	
		Kontrol	,965	30	,41*	,983	30	,89*	
	Yazma Süreci	Deney	,937	30	,07*	,976	30	,72*	
		Kontrol	,972	30	,60*	,980	30	,81*	
	Değerlendirme	Deney	,922	30	,03	,798	30	,00	
		Kontrol	,889	30	,00	,828	30	,00	
	<b>Genel</b>	Deney	,955	30	,23*	,979	30	,78*	
		Kontrol	,976	30	,70*	,970	30	,54*	
	Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği	Kişinin gelişimine yönelik	Deney	,921	30	,02	,791	30	,00
			Kontrol	,934	30	,06*	,891	30	,00
Yazının gelişimine yönelik		Deney	,971	30	,55*	,976	30	,70*	
		Kontrol	,967	30	,46*	,953	30	,20*	
Dış dünyaya yönelik		Deney	,949	30	,15*	,860	30	,00	
		Kontrol	,928	30	,04	,953	30	,20*	
<b>Genel</b>		Deney	,954	30	,21*	,923	30	,03	
		Kontrol	,948	30	,15*	,962	30	,34*	

\*p>0,05 (Normal dağılım göstermektedir.)

Yukarıda yer alan tabloda araştırmanın nicel kısmında elde edilen verilerin normallik dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin bazı alt boyutlarında hem ön hem de son testlerde normallik varsayımlarının karşılanmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Ayrıca bu rubrikten elde edilen veriler alt boyutlar göz önüne alınmadan genel olarak değerlendirildiğinde de deney grubunun son testinden elde edilen verilerin normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu nedenle Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nden elde edilen verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen verilerin normallik dağılımları incelendiğinde genel puanların ön ve son testlerinin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Ancak bu ölçme aracından elde edilen verilerin alt boyutları göz önüne alındığından değerlendirme alt boyutunda yer alan verilerin normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu

ölçme aracının alt boyutundan birinde yer alan veriler normallik dağılımını karşılamadığından, ayrıca verilerin analizinde ve analiz sonuçlarının tablollaştırılmasında bütünlüğün sağlanması istendiğinden verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan diğer bir ölçme aracı olan Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin normallik dağılımına bakıldığında genel puanların ön ve son testlerinin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Ancak alt boyutunda yer alan bazı verilerin normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Alt boyutların bazılarında ön ve son testlerde yer alan veriler normallik dağılımını karşılamadığından bu ölçme aracından elde edilen verilerin çözümlenmesinde de parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo genel olarak incelendiğinde üç ölçme aracından da (Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği, Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ve Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği) elde edilen verilerin normallik dağılımları incelendiğinde tüm alt boyutlarda hem ön hem de son testlerde normallik varsayımını karşılayan herhangi bir veri grubu olmadığı görülmektedir. Aşağıda araştırmanın alt problemlerine cevap bulmak amacıyla yapılan analizler bu normallik dağılımları göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir.

#### **4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'ne göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma probleminin çözümü için iki temel işlem yapılmıştır. Bunlardan ilki her bir grubun Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nden aldığı ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırılması, diğeri ise grupların son test puanlarının birbirleri ile karşılaştırılmasıdır. Aşağıda bu analizler ayrı ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur.

##### **4.1.2.1. Tartışmacı Metin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorum**

Birinci alt problem içerisinde cevap aranan sorulardan biri “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'ne göre aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” şeklindedir. Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nden elde edilen verilerin bir kısmı normallik varsayımını karşılamadığı için bu problemin çözümünde

parametrik testlerden İlişkili Örneklemeler T Testi'nin non-parametrik alternatifi olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu analiz deney ve kontrol gruplarının tartışmacı metin ön test ve son test genel puanları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Problem sorusuna yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri analizleri Tablo 4. 2' de sunulmuştur.

**Tablo 4. 2** Grupların tartışmacı metin ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırılması

Boyut	Grup	Öntest- Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
İçerik	Deney	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,784	,000
		Pozitif Sıra	30	15,50	465,00		
		Eşit	0				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	17	17,32	294,50	-1,666	,096
		Pozitif Sıra	12	11,71	140,50		
		Eşit	1				
		Toplam	30				
Dil Kullanımı	Deney	Negatif Sıra	3	6,17	18,50	-4,306	,000
		Pozitif Sıra	26	16,02	416,50		
		Eşit	1				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	20	14,13	282,50	-1,813	,070
		Pozitif Sıra	8	15,44	123,50		
		Eşit	2				
		Toplam	1				
Organizasyon	Deney	Negatif Sıra	6	12,83	77,00	-2,317	,021
		Pozitif Sıra	19	13,05	248,00		
		Eşit	5				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	15	16,50	247,50	-1,016	,310
		Pozitif Sıra	13	12,19	158,50		
		Eşit	2				
		Toplam	30				
Yazım ve Noktalama	Deney	Negatif Sıra	5	12,10	60,500	-3,543	,000
		Pozitif Sıra	25	16,18	404,50		
		Eşit	0				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	15	13,83	207,50	-,103	,918
		Pozitif Sıra	13	15,27	198,50		
		Eşit	2				
		Toplam	30				
Genel	Deney	Negatif Sıra	1	1,50	1,45	-4,752	,000
		Pozitif Sıra	29	15,98	463,50		
		Eşit	0				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	24	14,73	353,50	-2,942	,003
		Pozitif Sıra	5	16,30	81,50		
		Eşit	1				
		Toplam	30				

Tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin "içerik" alt boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $z=-4.78$ ,  $p<.05$ ). Kontrol grubundaki katılımcıların ise bu alt boyuttan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $z= -1.66$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin deneysel müdahale işlemi sonucunda içerik bakımından daha iyi yazma başarısını sergilediklerini göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin metinlerinde ise aldıkları eğitim sonucunda içerik bakımından anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Deney grubunun içerik alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki değişimin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacı ile etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin içerik alt boyutu için 0,61 olduğu görülmüştür. Bu değer büyük etki düzeyine işaret etmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında deney grubundaki katılımcıların Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin içerik boyutundan aldıkları puanın deneysel müdahale sonrasında büyük bir etki büyüklüğü ile istatistiksel olarak anlamlı değişim ortaya koyduğu söylenebilir. Hâlihazırda yürütülmekte olan yazma eğitiminin ise içerik bakımından tartışmacı metin yazma başarımında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Dil kullanımı açısından bakıldığında deney grubunda yer alan katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $z=-4,30$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasında yazdıkları tartışmacı metinlerin, öncesinde yazdıkları tartışmacı metinlere göre dil kullanımı bakımından daha başarılı olduğunu göstermektedir. Buradan deneysel müdahale işleminin yazılan tartışmacı metinlerin dil ve anlatım boyutunda etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü hesaplandığında ise etki büyüklüğünün 0,21 olduğu görülmüştür. Bu etki büyüklüğü deney grubunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın şans eseri olmadığı ancak küçük düzeyde bir etki büyüklüğü ile ortaya çıktığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise "dil kullanımı" boyutuna ilişkin ön test puanları ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $z=-1.81$ ,  $p>.05$ ). Tüm bunlar göz önüne alındığında deney grubundaki katılımcıların Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin "dil kullanımı" alt boyutundan aldıkları puanın

deneysel müdahale sonrasında küçük düzeyde bir etki büyüklüğü ile istatistiksel olarak anlamlı değişim ortaya koyduğu söylenebilir. Kontrol grubunda uygulanan hâlihazırdaki eğitimin ise katılımcıların yazdıkları tartışmacı metinlerin dil ve anlatım başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

“Organizasyon” boyutunda deney grubundaki katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $z=-2,31$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasında yazdıkları tartışmacı metinlerin, öncesinde yazdıkları tartışmacı metinlere göre organizasyon bakımından daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü hesaplandığında ise etki büyüklüğünün 0,55 olduğu görülmüştür. Bu etki büyüklüğü deney grubunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın şans eseri olmadığı ve büyük düzeyde bir etkiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise “organizasyon” boyutuna ilişkin ön test puanları ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $z= -1,01$ ,  $p>.05$ ). Tüm bunlar göz önüne alındığında deney grubundaki katılımcıların Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin “organizasyon” boyutundan aldıkları puanın deneysel müdahale sonrasında büyük bir etki büyüklüğü ile istatistiksel olarak anlamlı değişim ortaya koyduğu söylenebilir. Bu bulgular deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin organizasyon bakımından daha başarılı tartışmacı metinlerin yazılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda uygulanan hâlihazırdaki eğitimin ise katılımcıların yazdıkları tartışmacı metinlerin organizasyonları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

Yazım ve noktalama boyutunda da diğer boyutlarda olduğu gibi deney grubundaki katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $z=-3,53$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasında yazdıkları tartışmacı metinlerin, öncesinde yazdıkları tartışmacı metinlere göre yazım ve noktalama bakımından daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü hesaplandığında etki büyüklüğünün 0,45 olduğu görülmüştür. Bu etki büyüklüğü deney grubunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın şans eseri olmadığı ve orta düzey bir etkiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise yazım ve noktalama boyutuna ilişkin

ön test puanları ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $z=-,103$ ,  $p>.05$ ). Deney grubundaki katılımcıların Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin “yazım ve noktalama” boyutundan aldıkları puanın deneysel müdahale sonrasında orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile istatistiksel olarak anlamlı değişim ortaya koyduğu söylenebilir. Bu bulgular deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin yazım ve noktalama bakımından daha başarılı metinlerin yazılmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda devam eden geleneksel öğretim sürecinin ise ön test ve son test puanları arasında yazım ve noktalama bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür.

Analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin son testte oluşturdukları tartışmacı metinlerin ön testte oluşturmuş oldukları metinlere göre “içerik”, “dil kullanımı”, “organizasyon”, “yazım ve noktalama” bakımından anlamlı şekilde gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Deney grubunda yer alan 30 öğrenciden “içerik” alt boyutunda 30 öğrencinin tamamının; “dil kullanımı” alt boyutunda 26 öğrencinin; “organizasyon” alt boyutunda 19 öğrencinin; “yazım ve noktalama” alt boyutunda ise 25 öğrencinin tartışmacı metin puanları bakımından olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise ön test puanları ile son test puanları arasında hiçbir alt boyutta (içerik, dil kullanımı, yazım ve noktalama, organizasyon) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Analizler sonucunda deney grubunda Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nden alınan ön test ve son test genel puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $z= -4,752$ ,  $p< .05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında bu farklılığın son testler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum deney grubunda uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin tartışmacı metinleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu etkinin büyüklüğü ise 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu durum deneysel müdahalenin katılımcıların aldıkları tartışmacı metin genel puanları üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin son testte yazdıkları metinler ön testte yazdıklarına göre daha başarılıdır ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum 4+1 PYDM'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarısında büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte ve son testte oluşturdukları tartışmacı metinler ise hiçbir alt boyutta anlamlı bir

farklılık göstermemiştir. Bu durum ise geleneksel uygulamanın tartışmacı metin yazma başarısı bakımından kontrol grubundaki gibi bir etkisi bulunmadığını göstermektedir.

Deney grubunda yer alan katılımcıların deneysel müdahale öncesinde Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin içerik boyutundan aldığı ortalama puan "geliştirilmeli" ( $\bar{X}=2.52$ ) düzeyinde iken deneysel müdahale sonrasında "çok iyi" ( $\bar{X}=4.19$ ) düzeye yükselmiştir. Benzer şekilde dil kullanımı boyutunda ön test puanları ortalaması geliştirilmeli ( $\bar{X}=2.95$ ) düzeyinde iken son test puanları "çok iyi" ( $\bar{X}=4.07$ ) düzeye yükselmiştir. Organizasyon boyutunda ise ön test puan ortalaması iyi ( $\bar{X}=3.78$ ) düzeyde iken son test puan ortalaması "çok iyi" ( $\bar{X}=4.43$ ) düzeye yükselmiştir. Son olarak yazım ve noktalama boyutunda ön test puan ortalamaları "geliştirilmeli" ( $\bar{X}=2.61$ ) düzeyinde iken son test ortalamaları "iyi" ( $\bar{X}=3.50$ ) düzeye yükselmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcıların tartışmacı metin yazma genel başarı puanları uygulama öncesinde "geliştirilmeli" ( $\bar{X}=55.06$ ) düzeyinde iken uygulama sonrasında "çok iyi" ( $\bar{X}=81.13$ ) düzeye yükselmiştir. Kontrol grubunda ise tartışmacı metin yazma başarıları hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında "geliştirilmeli" düzeyinde sabit kalmıştır.

Yukarıda yer alan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ve etki büyüklüklerine göre deneysel müdahale işlemi öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarımını artırmıştır. Deneysel müdahale işlemi öncesinde "geliştirilmeli" düzeyinde olan tartışmacı metin yazma başarı puanları deneysel müdahale sonrasında "çok iyi" düzeye ulaşmıştır. Kontrol grubunda ise uygulama öncesinde ve sonrasında tartışmacı metin yazma başarıyı "geliştirilmeli" seviyesinde sabit kalmıştır. Kontrol grubunda hâlihazırda sürdürülmekte olan eğitim süreci tartışmacı metin yazma başarıyı üzerinde deney grubunda yürütülen 4+1 PYDM'ye göre düzenlenmiş yazma eğitimindeki gibi olumlu bir etki göstermemiştir.

#### **4.1.2.2. Tartışmacı Metin Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt problemi altında yer alan sorulardan biri "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'ne göre aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindedir. Deney ve kontrol grubu tartışmacı metin son test puanlarının karşılaştırılmasında veriler



normallik varsayımını karşılamadığı için non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi tercih edilmiştir. Yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

**Tablo 4. 3** Deney ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılması

Boyut	Ön test- Son test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
İçerik	Ön test	Denev	30	31,02	930,50	434,500	,818
		Kontrol	30	29,98	899,50		
		Toplam	60				
	Son test	Denev	30	44,93	1348,00	17,000	,000
		Kontrol	30	16,07	482,00		
		Toplam	60				
Dil Kullanımı	Ön test	Denev	30	27,92	837,50	372,500	,249
		Kontrol	30	33,08	992,50		
		Toplam	60				
	Son test	Denev	30	42,15	1264,50	100,500	,000
		Kontrol	30	18,85	565,50		
		Toplam	60				
Organizasyon	Ön test	Denev	30	31,47	944,00	421,000	,661
		Kontrol	30	29,53	886,00		
		Toplam	60				
	Son test	Denev	30	39,60	1188,00	177,000	,000
		Kontrol	30	21,40	642,00		
		Toplam	60				
Yazım ve Noktalamalar	Ön test	Denev	30	28,95	868,50	403,500	,490
		Kontrol	30	32,05	961,50		
		Toplam	60				
	Son test	Denev	30	40,55	1216,50	148,500	,000
		Kontrol	30	20,45	613,50		
		Toplam	60				
Genel	Ön test	Denev	30	29,67	890,00	425,000	,711
		Kontrol	30	31,33	940,00		
		Toplam	60				
	Son test	Denev	30	44,80	1344,00	21,00	,000
		Kontrol	30	16,20	486,00		
		Toplam	60				

Tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin içerik alt boyutundan aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=17.000$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasında yazdıkları tartışmacı metinlerin içerik bakımından kontrol grubunun metinlerine göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Yani deneysel müdahale işlemi sonucunda deney grubunda yazılan tartışmacı metinlerin içeriği hâlihazırda yürütülen eğitime devam etmekte olan kontrol grubuna göre daha başarılıdır. Gruplar arasındaki bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında etki büyüklüğü değerinin 0.82 olduğu görülmüştür. Bu etki büyüklüğü içerik

boyutunda deney grubu son testleri ile kontrol grubu son testleri arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın şans eseri olmadığını ve büyük düzey bir etkiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgular deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin kontrol grubunda yürütülen hâlihazırdaki eğitime göre içerik bakımından daha başarılı tartışmacı metinlerin yazılmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Dil kullanımı açısından bakıldığında deney grubunda yer alan katılımcıların Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği'nin dil kullanımı alt boyutundan aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U= 100.500$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasında yazdıkları tartışmacı metinlerin dil kullanımı bakımından kontrol grubunun metinlerine göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Yani deneysel müdahale işlemi sonucunda deney grubunda yazılan tartışmacı metinler dil kullanımı açısından hâlihazırda yürütülen eğitime devam etmekte olan kontrol grubuna göre daha başarılıdır. Gruplar arasındaki bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü hesaplandığında etki büyüklüğü değerinin 0.66 olduğu görülmüştür. Bu etki büyüklüğü dil kullanımı boyutunda deney grubu son testleri ile kontrol grubu son testleri arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın şans eseri olmadığını ve büyük düzey bir etkiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgular deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin kontrol grubunda yürütülen hâlihazırdaki eğitime göre dil kullanımı bakımından daha başarılı metinlerin yazılmasında anlamlı bir etkisi bulunduğunu göstermektedir.

Organizasyon boyutunda deney grubunda yer alan katılımcıların aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=177.000$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasında yazdıkları tartışmacı metinlerin organizasyon bakımından kontrol grubunun metinlerine göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Yani deneysel müdahale işlemi sonucunda deney grubunda yazılan tartışmacı metinlerin organizasyonu hâlihazırda yürütülen eğitime devam etmekte olan kontrol grubuna göre daha başarılıdır. Gruplar arasındaki bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında etki büyüklüğü değerinin 0.53 olduğu görülmüştür. Bu etki büyüklüğü organizasyon boyutunda deney grubu son testleri ile kontrol grubu son testleri arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın

şans eseri olmadığını ve büyük düzey bir etkiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgular deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin kontrol grubunda yürütülen hâlihazırdaki eğitime göre organizasyon bakımından daha başarılı metinlerin yazılmasında anlamlı bir etkisi bulunduğunu göstermektedir.

Yazım ve noktalama boyutunda deney grubunda yer alan katılımcıların aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U= 148.500$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasında yazdıkları tartışmacı metinlerin yazım ve noktalama bakımından kontrol grubunun metinlerine göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Yani deneysel müdahale işlemi sonucunda deney grubunda yazılan tartışmacı metinler yazım ve noktalama kuralları açısından hâlihazırda yürütülen eğitime devam etmekte olan kontrol grubuna göre daha başarılıdır. Gruplar arasındaki bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında etki büyüklüğü değerinin 0.58 olduğu görülmüştür. Bu etki büyüklüğü yazım ve noktalama boyutunda deney grubu son testleri ile kontrol grubu son testleri arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın şans eseri olmadığını ve büyük düzey bir etkiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgular deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin kontrol grubunda yürütülen hâlihazırdaki eğitime göre yazım ve noktalama bakımından daha başarılı metinlerin yazılmasında anlamlı bir etkisi bulunduğunu göstermektedir.

Bulgular genel olarak ele alındığında deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=21.00$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması amacı ile yapılan testlerde ön test puanlarında anlamlı bir farklılık yokken son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında etki büyüklüğü değeri 0,81 olarak bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü deney grubu son testleri ile kontrol grubu son testleri arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın şans eseri olmadığını ve büyük düzey bir etkiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgular deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasında yazdıkları tartışmacı metinlerin kontrol grubunun metinlerine göre genel anlamda daha

başarılı olduğunu göstermektedir. Bulgular deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin kontrol grubunda yürütülen hâlihazırdaki eğitime göre daha başarılı tartışmacı metinlerin yazılmasında anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular ön testlerde tüm alt boyutlarda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilen deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını göstermektedir. Bu analiz sonuçlarına göre deneysel müdahale işlemi sonrasında deney grubunda yer alan katılımcıların tartışmacı metin yazma puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular ışığında deneysel müdahalenin katılımcıların tartışmacı metin yazma başarısını üzerinde anlamlı farklılıklar meydana getirdiği, hâlihazırda yürütülmekte olan öğretim sürecinden daha etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular genel olarak 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma başarısına katkı sunduğunu, tartışmacı metin yazma başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular 4+1 PYDM'nin yazılan tartışmacı metinlerin içerik, organizasyon, dil ve anlatım, yazım ve noktalama bakımından daha başarılı olmasında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular 4+1 PYDM'ye göre hazırlanan eğitim sürecinin tartışmacı metin yazma başarısını artırmada geleneksel eğitim öğretim sürecine göre daha etkili ve aralarındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

#### **4.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma probleminin çözümü için iki temel işlem yapılmıştır. Bunlardan biri her bir grubun ön test puanı ile son test puanlarının, diğeri grupların son test puanlarının birbirleri ile karşılaştırılmasıdır. Aşağıda bu analizler ayrı ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur.

##### **4.1.3.1. Yazılı Anlatım Öz yeterlik Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın ikinci alt problemi altında yer alan sorulardan biri “Deney ve kontrol grubunun Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen veriler normallik varsayımını karşılamadığı için

Bağımlı (İlişkili) Örneklem T Testi'nin non-parametrik alternatifi olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu analizler deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım öz yeterlik ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları aşağıda yer alan tabloda paylaşılmıştır.

**Tablo 4. 4** Yazılı anlatım öz yeterlik ölçeği ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırılması

Boyut	Grup	Ön test- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Hazırlık	Deney	Negatif	10	6,70	67,00	-3,259	,001
		Pozitif	19	19,37	368,00		
		Eşit	1				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif	12	13,04	156,50	-1,060	,282
		Pozitif	16	15,59	249,50		
		Eşit	2				
		Toplam	30				
Yazma süreci	Deney	Negatif	7	11,64	81,50	-3,107	,002
		Pozitif	23	16,67	383,50		
		Eşit	0				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif	9	15,94	143,50	-1,601	,109
		Pozitif	20	14,58	291,50		
		Eşit	1				
		Toplam	30				
Değerlendirme	Deney	Negatif	1	1,00	1,00	-4,692	,000
		Pozitif	28	15,50	434,00		
		Eşit	1				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif	12	12,38	148,50	-1,242	,214
		Pozitif	16	16,09	257,50		
		Eşit	2				
		Toplam	30				
Genel	Deney	Negatif	6	10,83	65,00	-3,446	,001
		Pozitif	24	16,67	400,00		
		Eşit	0				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif	10	12,80	128,00	-1,708	,088
		Pozitif	18	15,44	278,00		
		Eşit	2				
		Toplam	30				

Yukarıda yer alan tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların hazırlık alt boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $Z=-3,25$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde bu farklılığın son test

lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların ise bu alt boyuttan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $Z=-1,06$ ,  $p>.05$ ). Bulgular deney grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda hazırlık bakımından yazılı anlatım öz yeterliklerinin yükseldiğini göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise aldıkları eğitim sonucunda hazırlık bakımından yazılı anlatım öz yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin hazırlık alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki değişimin önemini değerlendirmek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri 0.31'dir. Bu değer deney grubunda ön test ve son testler arasında ortaya çıkan farklılığın anlamlı olduğunu ve bu anlamlı farklılığın büyük düzeyde bir etki büyüklüğü ile ortaya çıktığını göstermektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında 4+1 PYDM'nin hazırlık bakımından daha gelişmiş yazılı anlatım öz yeterliği kazanılmasında etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubunda yer alan katılımcıların Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği'nin "yazma süreci" alt boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $Z=-3,10$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların ise bu alt boyuttan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $Z=-1,60$ ,  $p>.05$ ). Bulgular deney grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda yazma süreci bakımından yazılı anlatım öz yeterliklerinin yükseldiğini göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise aldıkları eğitim sonucunda yazma süreci bakımından öz yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma süreci alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmanın önemini değerlendirmek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri 0.33'tür. Bu değer deney grubunda ön test ve son testler arasında ortaya çıkan farklılığın anlamlı olduğunu ve bu anlamlı farklılığın büyük düzeyde bir etki büyüklüğü ile ortaya çıktığını göstermektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında 4+1 PYDM'nin yazma süreci öz yeterliğinin artırılmasında etkisi olduğu söylenebilir.

Değerlendirme alt boyutunda ön testler ve son testler arasında deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $Z=-4,69$ ,

$p < .05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $Z = -1,24$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgudan hareketle deneysel müdahale işleminin katılımcıların değerlendirme öz yeterliği üzerinde pozitif yönde anlamlı farklılık oluşturduğu söylenebilir. Kontrol grubunda uygulanan hâlihazırdaki öğretim uygulamasının ise değerlendirme öz yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir. Deney grubunda ortaya çıkan anlamlı farklılığa ilişkin etki büyüklüğü hesaplandığında etki büyüklüğünün  $0.85$  olduğu görülmüştür. Bu değer deney grubunda ön test ve son testlerdeki ortaya çıkan farklılığın anlamlı olduğunu ve bu anlamlı farklılığın büyük düzeyde bir etki büyüklüğü ile ortaya çıktığını göstermektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında 4+1 PYDM'nin değerlendirme öz yeterliği kazanılmasında büyük bir etkisi olduğu söylenebilir.

Yazılı anlatım öz yeterliği genel puanları değerlendirildiğinde deney grubunda ön testler ve son testler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $Z = -3,44$ ,  $p < .05$ ). Sıra ortalamaları ve toplamları göz önüne alındığında bu farklılığın son test lehine olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ise yazılı anlatım öz yeterliği puanları bakımından ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $Z = -1,70$ ,  $p > .05$ ). Deney grubundaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında etki büyüklüğü değerinin  $0.37$  olduğu görülmüştür. Bu değer deney grubunda ön test ve son testlerde ortaya çıkan farklılığın şans eseri olmadığını ve bu anlamlı farklılığın büyük bir etki büyüklüğü ile ortaya çıktığını göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle deneysel müdahale işleminin katılımcıların yazılı anlatım öz yeterliği üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu söylenebilir. Kontrol grubunda uygulanmakta olan hâlihazırda devam edegelen öğretim sürecinin ise yazılı anlatım öz yeterliği üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterliğinin artırılmasında etkisi olduğu söylenebilir.

Analizler genel olarak değerlendirildiğinde deney grubunda Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında ön testler ile son testler arasında son testler lehine anlamlı farklılık meydana geldiği görülürken kontrol grubunda hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca deney grubunda ortaya çıkan bu farklılıklarda etki büyüklüklerinin büyük etki düzeyinde olduğu

görülmüştür. Bu bulgular deney grubunda yazılı anlatım öz yeterlik puanlarının ön testler ve son testler arasında son testler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Tüm bunlardan hareketle 4+1 PYDM'nin öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

#### 4.1.3.2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemi altında yer alan sorulardan biri de “Deney ve kontrol grubunun Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol grubu yazılı anlatım öz yeterlikleri puanları karşılaştırılmasında veriler normallik varsayımını karşılamadığı için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test deney ve kontrol grubunun deneysel müdahale sonrasında yazılı anlatım öz yeterlik puanları arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4. 5** Deney ve kontrol grubu yazılı anlatım öz yeterlik son test puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyut	Ön test- Son test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Hazırlık	Ön test	Deney	30	29,02	870,50	405,50	,510
		Kontrol	30	31,98	959,50		
		Toplam	60				
	Son test	Deney	30	33,02	990,50	-1,118	,264
		Kontrol	30	27,98	839,50		
		Toplam	60				
Yazma Süreci	Ön test	Deney	30	24,90	747,00	282,00	,013
		Kontrol	30	36,10	1083,00		
		Toplam	60				
	Son test	Deney	30	30,12	903,50	-,170	,865
		Kontrol	30	30,88	926,50		
		Toplam	60				
Değerlendirme	Ön test	Deney	30	18,42	552,50	87,500	,000
		Kontrol	30	42,58	1277,50		
		Toplam	60				
	Son test	Deney	30	26,38	791,50	326,50	,067
		Kontrol	30	34,62	1038,50		
		Toplam	60				
Genel	Ön test	Deney	30	25,40	762,00	297,00	,024
		Kontrol	30	35,60	1068,00		
		Toplam	60				
	Son test	Deney	30	29,87	896,00	-,281	,779
		Kontrol	30	31,13	934,00		
		Toplam	60				



Yukarıda yer alan tabloda kontrol ve deney grubunun yazılı anlatım öz yeterlik son test puanları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “hazırlık” alt boyutunda deney grubunun sıra ortalamasının 33,02 olduğu görülürken kontrol grubunun sıra ortalamasının 27,98 olduğu görülmektedir. Ancak deney grubunda yer alan katılımcıların Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği’nin hazırlık alt boyutundan aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=-1,11$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu deney grubundaki katılımcıların deneysel müdahale sonrasındaki hazırlık boyutuna ilişkin yazılı anlatım öz yeterlikleri ile kontrol grubundaki katılımcıların arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Yazma süreci boyutuna bakıldığında deney grubunun son test puanları sıra ortalamasının 30,12 olduğu görülürken kontrol grubunun 30,88 olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan katılımcıların Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği’nin yazma süreci alt boyutundan aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=-,170$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu deneysel müdahale işleminin deney ve kontrol gruplarının yazma süreci öz yeterlik son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Yukarıda yer alan analiz sonuçlarına göre değerlendirme alt boyutunda deney grubunun sıra ortalamasının 26,38 olduğu görülürken kontrol grubunun sıra ortalamasının 34,62 olduğu görülmektedir. Değerlendirme alt boyutundan alınan son test puanları bakımında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=326,5$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu deneysel müdahale işleminin deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım değerlendirme öz yeterlik son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği’nden alınan genel puanların karşılaştırılmasına bakıldığında benzer şekilde deney grubunda yer alan katılımcıların Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği’nden aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=-,281$ ,  $p>.05$ ). Yukarıda yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubunun son test puanlarının sıra ortalaması 29,87 iken, kontrol grubunun son test puanları sıra ortalaması 31,13 olarak belirlenmiştir. Alınan son test puanları

bakımında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U = -281, p > .05$ ).

Araştırmanın ikinci alt problemi altında yer alan sorulara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterliklerine katkı sunduğu, yazılı anlatım öz yeterliklerini artırmada etkili olduğu görülmektedir. Bulgular 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin katılımcıların yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermiştir. Geleneksel olarak devam ettirilen yazma eğitimi ise yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermemiştir.

Yukarıda yer alan Tablo 4.5'te görüldüğü gibi katılımcıların yazılı anlatım öz yeterlik değerlendirme boyutu ve genel ön test puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırma sorusunun cevaplanması için ön test puanları sabit tutulmuş ve son test puanları arasındaki farklılaşma incelenmiştir. Kılıç (2017) kovaryans analizinin yapılabilmesi için grupların birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenin aralıklı veya oransal olması, gruplara ait varyansların homojenliğinin sağlanması, ortak değişken ile bağımlı değişkenin doğrusal bir ilişki içinde olması gibi bazı varsayımların karşılanması gerektiğini belirtmiştir. Bu varsayımlardan birisi de grupların bağımlı değişkene ilişkin dağılımlarının normal ya da normale yakın olmasıdır. Ancak gruplara ait örneklem büyüklükleri 15 ve üzerinde olduğunda normal dağılım şartının ihmal edilebileceğini belirtilmiştir. Bu çalışmada gruplara ait örneklem büyüklükleri 15 üzerinde olduğundan ve normallik varsayımını karşılamayan verilerin normale yakın olduğu göz önüne alınarak kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Kovaryans analizi için öncelikle ön test verileri ile son test verileri arasında ilişki olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra regresyon eğilimlerinin homojenliğine bakılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4. 6** Yazılı anlatım özyeterlik algısı sontest genel puanlarının ön test puanları sabit tutularak karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Ön test	3218.265	2	3218.265	4,71	,034	,076
<b>Grup</b>	<b>122,621</b>	<b>1</b>	<b>122,621</b>	<b>,180</b>	<b>,673</b>	<b>,003</b>
Hata	38916.60	57	682.747			
Toplam	2651312.00	60				

Yukarıda yer alan tabloda deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ön test yazılı anlatım öz yeterlik algısı puanları sabit tutulmuş ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre ön test puanları sabit tutulduğunda deneysel müdahale işleminin sonunda deney grubunun son test yazılı anlatım öz yeterlik algısı puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F=,180$ ,  $p>.05$ ).

İkinci alt probleme ilişkin cevap aranan sorulara ilişkin elde edilen bulgular genel olarak 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterliklerine katkı sunduğunu, yazılı anlatım öz yeterliklerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterliklerini artırmada etkili olduğunu ancak geleneksel olarak gerçekleştirilen eğitimle aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

#### **4.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma probleminin çözümü için iki temel işlem yapılmıştır. Bunlardan biri her bir grubun ön test puanı ile son test puanlarının karşılaştırılması, diğeri ise grupların son test puanlarının birbirleri ile karşılaştırılmasıdır.

##### **4.1.4.1. Serbest Yazma Tutum Ön Test Puanları İle Son Test Puanlarının Karşılaştırılması**

Araştırmanın üçüncü alt problemi altında cevap aranan sorulardan biri “Deney ve kontrol grubunun Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği’nden elde edilen veriler normallik varsayımını

karşılamadığı için Bağımlı (İlişkili) Örneklemeler T Testi'nin non-parametrik alternatifi olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu test serbest yazma tutum ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.** 7 Serbest yazmaya karşı tutum ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması

Boyut	Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kişinin gelişimine yönelik	Deney	Negatif Sıra	10	13,15	131,50	-1,122	,262
		Pozitif Sıra	16	13,72	219,50		
		Eşit	4				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	10	16,40	164,00	-1,159	,247
		Pozitif Sıra	19	14,26	271,00		
		Eşit	1				
		Toplam	30				
Yazının Gelişimine Yönelik	Deney	Negatif Sıra	8	14,25	114,00	-1,805	,071
		Pozitif Sıra	19	13,89	264,00		
		Eşit	3				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	10	11,80	118,00	-2,153	,031
		Pozitif Sıra	19	16,68	317,00		
		Eşit	1				
		Toplam	30				
Dış dünyaya yönelik	Deney	Negatif Sıra	9	8,94	80,50	-1,994	,046
		Pozitif Sıra	15	14,63	219,50		
		Eşit	6				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	11	12,45	137,00	-,988	,323
		Pozitif Sıra	15	14,27	214,00		
		Eşit	4				
		Toplam	30				
Genel	Deney	Negatif Sıra	7	14,50	101,50	-2,313	,021
		Pozitif Sıra	21	14,50	304,50		
		Eşit	2				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif Sıra	10	12,00	120,00	-2,315	,021
		Pozitif Sıra	20	17,25	345,00		
		Eşit	0				
		Toplam	30				

Tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği'nin “kişinin gelişimine yönelik tutum” alt boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $Z = -1,12$ ,  $p > .05$ ). Benzer şekilde kontrol grubundaki katılımcıların da bu alt boyuttan aldıkları ön test puanları ile son test

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $Z=-1,15$ ,  $p>.05$ ). Bulgular deney grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda kişinin gelişimine yönelik serbest yazma tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin de aldıkları eğitim sonucunda bu alt boyuta ilişkin tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir.

Deney grubundaki katılımcıların Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği'nin "yazının gelişimine yönelik tutum" alt boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $Z= -1,80$ ,  $p>.05$ ). Kontrol grubundaki katılımcıların ise bu alt boyuttan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $Z=-2,15$ ,  $p<.05$ ). Analizler deney grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda yazının gelişimine yönelik serbest yazma tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığını, kontrol grubundaki öğrencilerin ise aldıkları eğitim sonucunda bu alt boyuta ilişkin tutumlarında anlamlı bir değişim olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda yer alan katılımcıların Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği'nin "dış dünyaya yönelik tutum" alt boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $Z= -1,99$ ,  $p<.05$ ). Kontrol grubundaki katılımcıların ise bu alt boyuttan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $Z= -,98$ ,  $p<.05$ ). Analizler deney grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda dış dünyaya yönelik serbest yazma tutumlarında anlamlı bir değişim olduğunu; kontrol grubundaki öğrencilerin ise aldıkları eğitim sonucunda bu alt boyuta ilişkin tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. 7 incelendiğinde her iki grubun da serbest yazma tutumlarına ilişkin ön test ve son test genel puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana geldiği görülmektedir ( $Z= -2,31$ ,  $p< .05$ ). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında her iki grupta da bu anlamlı farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü hesaplandığında her iki grup için de etki büyüklüğü değeri 0.42 olarak hesaplanmıştır. Bu durum her iki grubun da serbest yazma tutumlarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın şans eseri olmadığını ve orta düzey bir etki büyüklüğü ile ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgulardan

hareketle deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'ye uygun eğitim sürecinin de kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitim sürecinin de serbest yazmaya yönelik tutumlar üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

#### 4.1.4.2. Serbest Yazma Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi altında yer alan sorulardan biri “Deney ve kontrol grubunun Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol grubu serbest yazma tutum son test puanları karşılaştırılmasında veriler normallik varsayımını karşılamadığı için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 8’de sunulmuştur.

**Tablo 4. 8** Deney ve kontrol grubu serbest yazma tutum son test puanlarının karşılaştırılması

Boyut	Ön test- Son test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Kişinin gelişimine yönelik	Ön test	Deney	30	33,93	1018,00	347,00	,126
		Kontrol	30	27,07	812,00		
		Toplam	60				
	Son test	Deney	30	32,05	961,50	403,50	,489
		Kontrol	30	28,95	868,50		
		Toplam	60				
Yazının Gelişimine Yönelik	Ön test	Deney	30	33,90	1017,00	348,00	,130
		Kontrol	30	27,10	813,00		
		Toplam	60				
	Son test	Deney	30	31,32	939,50	425,50	,717
		Kontrol	30	29,68	890,50		
		Toplam	60				
Dış dünyaya yönelik	Ön test	Deney	30	32,73	982,00	383,00	,317
		Kontrol	30	28,72	848,00		
		Toplam	60				
	Son test	Deney	30	36,67	1100,00	265,00	,006
		Kontrol	30	24,33	730,00		
		Toplam	60				
Genel	Ön test	Deney	30	34,08	1022,50	342,50	,112
		Kontrol	30	26,92	807,50		
		Toplam	60				
	Son test	Deney	30	33,67	1010,00	355,00	,160
		Kontrol	30	27,33	820,00		
		Toplam	60				

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin serbest yazma tutum son test genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bulgular her iki grubunda serbest yazmaya yönelik tutumlarında olumlu gelişim olduğunu göstermekle birlikte deney ve

kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu nedenle deney grubunda uygulanan 4+1 PYDM'nin de kontrol grubunda sürdürülen geleneksel öğretim sürecinin de katılımcıların serbest yazmaya yönelik tutumlarında etkili olduğu ancak her iki grubun son test genel puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

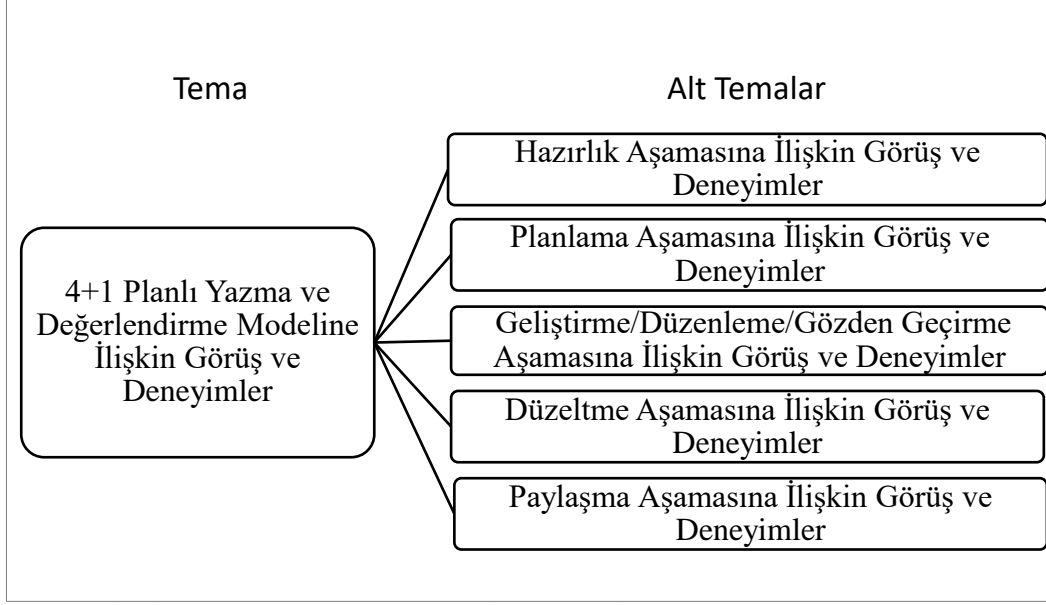
Yukarıda yer alan tablo incelendiğinde “kişinin gelişimine yönelik tutum” alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken “dış dünyaya yönelik tutum” boyutunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgular deneysel müdahale işleminin dış dünyaya yönelik serbest yazma tutumlarında anlamlı farklılık meydana getirdiğine işaret etmektedir. Ancak genel puanlar değerlendirildiğinde her iki grubun son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak hem 4+1 PYDM'ye göre düzenlenen eğitim sürecinin hem de geleneksel eğitim sürecinin katılımcıların serbest yazma tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak bulgulara göre 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitimi süreci serbest yazma tutumu üzerinde geleneksel yazma eğitimi sürecine göre daha etkili değildir.

## **4.2. Nitel Bulgular**

### **4.2.1. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu çalışmanın nitel kısmında 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ve bu modelin aşamalarına ilişkin katılımcıların ve araştırmacının deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 4+1 PYDM'yi deneyimleyen otuz katılımcının deneyimlerinden hareketle yapılan görüşmeler betimleyici fenomenoloji kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı çerçevesinde verilerin analizi deneyimlerin temalandırılarak betimlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 4+1 PYDM'ye ilişkin görüş ve deneyimler ana teması altında yer alan beş alt tema etrafında gerçekleştirilmiştir. Bu tema ve alt temalar aşağıda açıklanmıştır. Bu kısımda katılımcıların görüşleri ile birlikte araştırmacı günlüklerinden hareketle araştırmacının da görüş ve deneyimlerine yer verilmiştir.



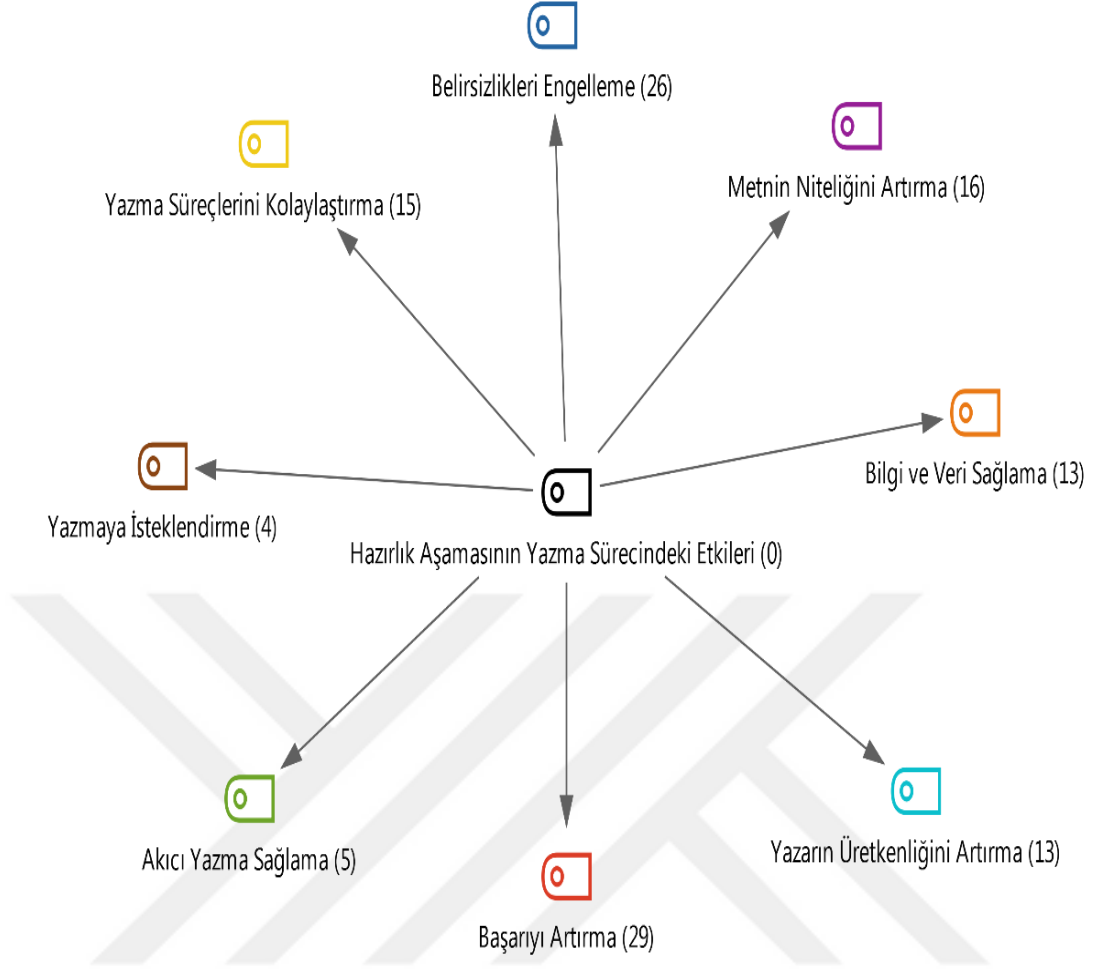
**Şekil 4. 1** Tema ve alt temalar

Yukarıda yer alan şekilde görüldüğü gibi 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne ilişkin görüş ve deneyimler ana teması hazırlık, planlama, geliştirme/düzenleme/gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma aşamasına ilişkin görüş ve deneyimler alt temalarına ayrılmıştır. Aşağıda bu alt temalar ve bu temaların altında yer alan görüş ve deneyimler tek tek ele alınmıştır.

#### **4.2.1.1. Hazırlık Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler**

4+1 PYDM'ye ilişkin görüş ve deneyimler teması altında yer alan alt temalardan biri hazırlık aşamasına ilişkin görüş ve deneyimler alt temasıdır. Öğretmen adaylarının 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirdikleri hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri kendi deneyimlerine dayalı olarak sunulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre hazırlıklar yazarın üretkenliğini, başarısını ve yazma isteğini artırmakta, aynı zamanda yazmanın diğer süreçlerinin daha başarılı olarak gerçekleştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Katılımcıların deneyimlerinden hareketle hazırlıkların yazma sürecindeki etkileri Şekil 4.2'de yer almaktadır:





**Şekil 4. 2** Hazırlık aşamasının yazma sürecindeki etkileri

Öğretmen adaylarına göre hazırlık aşamasının yazma sürecindeki etkileri şunlardır:

a. *Belirsizlikleri engelleme:* Hazırlık aşamasında metne ve yazma sürecine yönelik kararlar alınmakta, böylece yazma sürecinde yapılacaklara ilişkin belirsizlikler ortadan kalkmaktadır.

b. *Metnin niteliğini artırma:* Hazırlık aşamasında konuya ilişkin okumaların, araştırmaların ve fikir alışverişlerinin yapılması metnin niteliği üzerinde belirleyici olmaktadır.

c. *Bilgi ve veri sağlama:* Hazırlık aşamasında metnin konusu, türü, amacı hakkında beyin fırtınası, tartışma gibi tekniklerle bilgi alışverişinin yapılması yazma konusu ile ilgili bilgi ve veri sağlamaktadır.

d. *Yazarın üretkenliğini artırma:* Hazırlık aşamasında yazarın konu ile ilgili bilgi ve veri toplaması yazarın yazma sürecindeki üretkenliğini artırmaktadır.

*e. Başarıyı artırma:* Hazırlık aşamasında yapılan okumalar, araştırmalar ve fikir alışverişleri yazma başarısını artırabilmektedir.

*f. Akıcı yazma sağlama:* Hazırlık aşamasında konunun ve yazma amacının belirlenmesi ve bunlarla ilgi bilgi toplanması yazma sürecindeki belirsizlikleri engelleyerek akıcı yazma imkânı sunmaktadır.

*g. Yazmaya isteklendirme:* Hazırlık aşamasında yazma amacının, konunun ve metin türünün belirlenmesi ve bunlarla ilgili okuma, araştırma ve fikir alışverişlerinin yapılması yazarın kendisini yazmaya hazır hissetmesini ve yazmaya istek duymasını sağlamaktadır.

*h. Yazma süreçlerini kolaylaştırma:* Hazırlıklar yazma konusu ile ilgili bilgi sağlayarak planlama, düzenleme ve düzeltme gibi yazmanın diğer süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

Katılımcılar hazırlık aşamasında metnin konusunu, türünü ve amacını belirlediklerini, konuyla ilgili araştırma, okuma ve fikir alışverişinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda hazırlık aşamasının yazma sürecinde belirsizlikleri engellediğini, metnin niteliğini artırdığını, konuya ilişkin bilgi ve veri sağladığını dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre hazırlıklar yazarın üretkenliğini ve yazma isteğini artırmaktadır. Benzer şekilde katılımcılara göre hazırlıklar belirsizlikleri gidererek akıcı yazmayı sağlamakta ve yazma süreçlerinin daha kolay bir şekilde tamamlanmasına katkı sunmaktadır. Aşağıda katılımcıların deneyimlerinden hareketle ortaya konan hazırlık aşamasının bu etkileri ayrıntıları ile birlikte tek tek ele alınmış ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar ile birlikte sunulmuştur.

**a. Belirsizlikleri engelleme:** Katılımcılara göre hazırlık aşaması yazma sürecine ilişkin belirsizliklerin giderilmesinde etkin rol oynamaktadır. Öğretmen adayları yazma öncesinde yapılan hazırlıkların yazma sürecine yönelik belirsizliklerin önüne geçerek yazma sürecinin daha kolay bir biçimde gerçekleştirilmesinde rol oynadığını ifade etmişlerdir. Onlara göre hazırlık aşamasında metnin konusu, türü, amacı belirlenmekte ve bu durum belirsizliklerin ortadan kalkmasını sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının bu olguya ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Hazırlık çalışmalarının iyi yapılıp yapılmaması bütün aşamaları etkiliyor. Hazırlık yapmadan doğrudan yazıya başlamak daha içine hangi malzemelerin koyulacağını bilmeden yemek yazmaya başlamak gibi” (ÖA30).*

*“Ders sürecinde yaptığımız yazmaya hazırlık çalışmaları ile zihnimizde bir plan oluşturuyoruz. Oluşturduğumuz bu plan sayesinde yazacağımız metne nasıl yaklaşacağımızı, cümlelerimizi nasıl oluşturacağımızı, kâğıt düzeninin nasıl olması gerektiğini belirlemiş oluyoruz. Böylece metni oluşturmadan yapmış olduğumuz hazırlık çalışmaları bana rehber oluyor. Düşüncelerimi ve fikirlerimi daha doğru nasıl ifade edeceğim konusunda bana yol gösteriyor” (ÖA3).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri dışında araştırmacı günlüklerinde de hazırlık çalışmalarının yazma sürecinde yapılacaklara ilişkin belirsizlikleri ortadan kaldırmaya çalıştığı ifade edilmiştir. Konuya ilişkin araştırmacı günlüklerinden alınan bir ifade şu şekildedir:

*“Öğrencilerin hazırlık esnasında konu ile ilgili okuma ve araştırma yaptıklarında nerede, ne yazmaları gerektiği konusunda kafa karışıklığı yaşamadıklarını gözlemledim” (6 Nisan 2020).*

Yukarıda yer alan katılımcı ve araştırmacı ifadeleri göz önüne alındığında yazmaya hazırlık çalışmalarının yazma sürecinde yapılacaklar hakkında yazarın fikirlerinin belirginleşmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Hazırlıklar sayesinde yazma sırasında nelere yer verileceği, hangi noktalara değinileceği daha kolay bir şekilde belirlenebilmektedir. Ayrıca hazırlık çalışmaları yazarı metne hazırlayarak sürecin daha planlı, sistemli bir biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Hazırlık olmadan başlanan yazma sürecinde ise bilgi eksikliğinden kaynaklı karmaşa ve belirsizlikler ortaya çıkabilmektedir. Bu yönüyle hazırlık çalışmalarının yazma sürecinin sağlıklı ve planlı bir biçimde yürütülmesinde önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır.

**b. Metnin niteliğini artırma:** Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre hazırlıklar konu ile ilgili bilgi edinilmesini sağlayarak ürün metnin niteliğini artırmaktadır. Öğretmen adayları hazırlık aşamasının yazılacaklara ilişkin belirsizlik ve karmaşıklıkları engelleyerek ve konu ile ilgili araştırma ve okuma yapılmasına fırsat tanıyarak ortaya çıkan ürün metnin niteliğini artırdığını belirtmektedir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Yaptığımız hazırlıklar sonucunda yazımız daha etkin ve kaliteli oluyor. Yazma sürecime baktığımda, şimdiye kadar birçok yazma süreci içerisinde buldum ve bu süreçlerde hazırlığımı çok detaylı ve düzgün yaptığım yazılarımın diğer yazılarıma göre daha güzel ve etkili olduğunun farkına vardım” (ÖA5).*

*“Ders sürecinde, yazacağımız türü belirleme, konu belirleme, araştırma yapma, başlığı belirleme gibi hazırlık çalışmalarımız metninizin hem içerik hem de biçim olarak yeterli seviyeye gelmesini sağladı” (ÖA7).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri dışında araştırmacı günlüklerinde de hazırlık çalışmalarının metnin niteliği üzerinde etkili olabileceği ifade edilmiştir. Konuya ilişkin araştırmacı günlüklerinden alınan bir ifade şu şekildedir:

*“Öğrencilerin metni yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili okuma ve araştırma yaptıklarında daha nitelikli metinler ortaya koyabildiklerini düşünüyorum” (6 Nisan 2020).*

Yukarıda yer alan ifadelerde görülebileceği gibi katılımcılar hazırlık aşamasının yazma süreci sonunda ortaya çıkan ürün metnin niteliğini artırdığını ifade etmektedirler. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında hazırlık aşamasının yazma süreci sonunda ortaya çıkan ürün metnin niteliği açısından önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılara göre hazırlık aşaması yazma konusu ile ilgili bilgi edinilmesini sağlayarak ortaya daha nitelikli, derli toplu ve özenli yazıların çıkmasına yardımcı olmaktadır. Katılımcılara göre yazma öncesinde yapılan hazırlıklar ürün metnin daha etkili, içerik ve biçim açısından daha yetkin hâle gelmesi için zemin oluşturmaktadır. Öte yandan araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler de katılımcıların bu görüşlerini destekleyici niteliktedir. Tüm bunlar göz önüne alındığından hazırlık aşamasının yazarı metne hazırlayan ve daha nitelikli metinlerin oluşmasına katkı sunan önemli bir süreç olduğu söylenebilir.

**c. Bilgi ve veri sağlama:** Katılımcılara göre yazma öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları konuya ilişkin bilgi ve veri sağlamaktadır. Diğer bir deyişle hazırlık aşaması konu ile ilgili bilgi ve verilerin elde edilmesinde etkili olmaktadır. Konuya ilişkin bilgi ve veri ise yazma sürecinin daha başarılı bir şekilde yürütülmesinde etkili olduğu gibi aynı zamanda ürün metnin daha nitelikli olmasına katkı sunmaktadır. Katılımcıların bu olguya ilişkin ifadelerinde bazıları şunlardır:

*“Ders sürecinde yaptığımız yazmaya hazırlık çalışmalarının yazma sürecime olumlu bir şekilde etki ettiğini düşünmekteyim. Hazırlık aşaması, benim için bir bakıma kişisel deneyimlerimi ortaya koyabildiğim, farklı kişilerin düşüncelerinden yararlanabildiğim ek olarak anlatmak isteğim konuyla ilgili bilgi topladığım oldukça faydalı ve elverişli bir süreçti” (ÖA24).*

*“Metinlerimize başlamadan önce bir hazırlık evremiz oldu. Konuyu belirlemek, metin türüne karar vermek, başlık atmak, metinde geçecek*

*kahramanlar, olay hakkında düşünmek yol almamız için alınan karar basamağıdır. Belirsizlikler bizi anlamlı bir metin yazmaya götürmez. Bu evre yazacağımız metin hakkında bizi düşünmeye yöneltti. Düşünmek yazmanın kâğıttaki halidir. Hazırlık aşaması metin için gereklidir” (ÖA13).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri dışında araştırmacı günlüklerinde de hazırlık çalışmalarının konu ile ilgili bilgi ve veri elde edilmesi açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Konuya ilişkin araştırmacı günlüklerinden alınan bir ifade şu şekildedir:

*“Öğrencilerin hazırlık esnasında konu ile ilgili okuma ve araştırma yaptıklarında nerede, ne yazmaları gerektiği konusunda kafa karışıklığı yaşamadıklarını fark ettim. Yaptıkları okuma ve araştırmalar sayesinde konu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olarak yazmaya başladıklarını düşünüyorum” (6 Nisan 2020).*

Yukarıda yer alan ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde yazmaya hazırlık çalışmalarının yazarı konu ile ilgili düşünmeye ve araştırma yapmaya teşvik ederek onun konu ile ilgili bilgi ve veri elde etmesine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla hazırlık aşamasında yapılan araştırma, fikir alışverişinde bulunma ve okuma çalışmaları yazarın konu ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Bu durumun ise yazma sürecinin daha planlı, kolay ve başarılı bir biçimde yürütmesinde ve üretkenliğin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili elde edilen bilgi ve veriler yazmanın ilerleyen süreçlerinde kullanılarak daha nitelikli metinlerin oluşturulabilmesi açısından da katkı sağlamaktadır.

**d. Yazarın üretkenliğini artırma:** Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre yazmaya hazırlık aşaması yazma sürecindeki üretkenliği artırmaktadır. Katılımcılar hazırlığın konu ve metin bilgisini artırarak üretkenliğe katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerin bazıları şunlardır:

*“Hazırlıklar sayesinde artık daha çok yazabiliyor ve daha çok üretebiliyorum. Ayrıca yazı yazarken daha pratik düşünme fırsatları oluşturabiliyorum” (ÖA20).*

*“Ben daha önce hazırlık aşamasını yapmıyordum ve yazılarım daha özensiz, daha kısa ve daha kalitesizdi” (ÖA10).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri dışında araştırmacı günlüklerinde de konuyla ilgili olarak şu ifadeler yer almıştır:

*“Bir hazırlık çalışması olan tartışma etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımında son derece etkili olduğu görüldü. Bu etkinlikler sırasında katılımcılardan dinleyicilere kadar neredeyse bütün öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılım gösterdiğini fark ettim”* (11 Nisan 2020).

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğretmen adayları hazırlıkların üretkenliği desteklediğini ifade etmektedir. Araştırmacı günlüğünde ise hazırlık çalışmalarının aktif katılım konusunda teşvik edici olabildiği ifade edilmiştir. Katılımcılardan bazılarının yukarıda yer alan ifadeleri incelendiğinde hazırlık çalışmalarının yazarın daha çok düşünmesi, yazma sürecinde daha aktif olması ve daha çok üretmesi için fırsat oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu ifadelerden hazırlık çalışmalarının bilgi toplanmasına ve ön bilgilerin harekete geçirilmesine olanak sağlayarak üretkenliği artırdığı anlaşılmaktadır.

**e. Başarıyı artırma:** Katılımcılara göre hazırlık aşaması yazma başarısını artırmaktadır. Onlara göre hazırlıklar yazara konu ile ilgili bilgi ve veri toplama imkânı sağlayarak ve onu yazmaya isteklendirerek yazma başarısını artırmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şöyledir:

*“Yaptığımız bu hazırlık çalışmalarının beni yazma sürecine daha hazır hale getirdiğini düşünüyorum. Beni yazma sürecine daha fazla güdülediğini ve böylece ortaya daha iyi yazılar çıkarmamı sağladığını fark diyorum. Konfüçyus’un da dediği gibi başarı hazırlığa bağlıdır ve hazırlık olmadan başarısızlıkların ortaya çıkması kesindir”* (ÖA30).

*“Yazmaya hazırlık süreci yazı yazmamı kolaylaştırdı. Yazıya hazırlıklı olarak başlamak yazımın daha derli toplu olmasını sağladı. Hazırlık aşamasında konu ile ilgili neler söyleyebileceğimi belirledim. Konu ile ilgili neler söyleyebileceğimi belirlemem de benim akıcı bir dille yazı yazmamı olumlu yönde etkiledi”* (ÖA16).

*“Kendimi diğer yazmış olduğum yazularıyla kıyasladığım zaman, daha önceki yazılarımda çok fazla neyi hangi kısımda ifade edeceğimi düşünmeden yazmışım ve metinlerimin konu bütünlüğü olmamış. Ama hazırlık çalışmasını öğrendikten sonra yaptığım araştırmalar sayesinde daha iyi kendimi ifade etmişim”* (ÖA17).

Yukarıda yer alan ifadelerde görülebileceği gibi katılımcılar hazırlık aşamasının yazma başarılarını artırabildiğini ifade etmektedirler. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında hazırlık aşamasının yazma sürecinde kendilerine yararları olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılara göre hazırlık aşaması ortaya daha nitelikli yazıların çıkmasına yardımcı olmaktadır. Katılımcılara göre yazma öncesinde yapılan hazırlıklar yazma sürecinin daha başarılı ve verimli bir şekilde yürütülmesine ve sonuçlandırılmasına zemin hazırlamaktadır.

**f. Akıcı yazma sağlama:** Katılımcılara göre hazırlık aşamasının yazma sürecindeki etkilerinde biri yazma sürecine akıcılık kazandırmasıdır. Yazma öncesinde yapılan hazırlıklar belirsizlikleri ortadan kaldırarak akıcı bir yazma gerçekleştirilmesinde etkili olmaktadır. Öğretmen adaylarının bu duruma yönelik ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Hazırlık çalışmasını öğrendikten sonra hazırlamış olduğum plan, yaptığım araştırmalar sayesinde daha iyi kendimi ifade etmişim. Yani neyi, nerede yazacağımı daha iyi bildiğim için bocalamadan daha anlamlı yazılar oluşturabildim”* (ÖA17).

*“Bu ders gerekli olan birçok şeyin aslında içimizde mevcut olduğunu fark etmemi sağladı. Hazırlıklar sayesinde artık daha çok yazabiliyor ve daha çok üretebiliyorum. Ayrıca yazı yazarken daha pratik hareket edebiliyorum”* (ÖA20).

Yukarıda yer alan ifadeler incelendiğinde hazırlık aşamasının akıcı yazmayı sağladığı anlaşılmaktadır. Yapılan hazırlıklar sayesinde öğrenciler yazıları ile ilgili çeşitli unsurları zihinsel olarak tasarlamakta veya en azından zihinsel olarak bazı düşünceler belirginleşmektedir. Ayrıca konu ile ilgili bilgilerin toplandığı, araştırmaların yapıldığı bu aşama yazmanın diğer süreçlerinin zorlanılmadan, akıcı bir biçimde gerçekleştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu aşamada elde edilen bilgi ve veriler yazmanın ilerleyen süreçlerinde kullanılmaktadır. Bu sayede yazma süreci daha sıkıntısız, pratik ve verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmektedir.

**g. Yazmaya isteklendirme:** Öğretmen adaylarına göre hazırlıklar yazma isteğini artırabilmektedir. Katılımcılardan bazıları hazırlık sürecinde yazma amacının belirlendiğini bu durumun yazma isteğini artırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar hazırlıklı olduğunda yazmak için daha çok istek duyduklarını aktarmışlardır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Hazırlık aşamasında amacımı belirlemem yazma sürecimi olumlu yönde etkiledi çünkü amacım beni yazı yazmaya daha da motive etti” (ÖA16).*

*“Bir işe hazırlıklı olduğumuzda o işi daha bilinçli daha rahat ve istekli bir biçimde yaparız. Yazıda da bu geçerli” (ÖA25).*

*“Hazırlık aşamasının beni yazma sürecine daha fazla güdülediğini ve böylece ortaya daha iyi yazılar çıkarmamı sağladığını fark ediyorum” (ÖA30).*

Yukarıda yer alan ifadelerden yola çıkılarak yazmaya hazırlık çalışmalarının yazma amacının belirlenmesine, yazma bilinci kazanılmasına katkı sunarak yazma kaygısının azalmasına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Kaygının azalması ile birlikte öğrencilerin istekleri artmaktadır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde hazırlıklı olarak yapılan bütün işlerde isteğin artabileceği gibi hazırlıklı olarak yapılan yazma çalışmalarında da yazma isteğinin artabileceği anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcılar bu gibi nedenlerle hazırlıkların kendilerini yazmaya isteklendirebildiğini belirtmişlerdir.

***h. Yazma sürecini kolaylaştırma.*** Katılımcılar yazmaya hazırlık aşamasının konuya ve metne ilişkin bilgiler sağlayarak yazma sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Onlara göre yazmaya başlamadan önce yapılan hazırlıklar kendilerini yazmaya hazır hale getirmekte böylece yazmanın ilerleyen süreçlerini daha rahat bir biçimde gerçekleştirebilmelerini sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Bu aşamada konu, tür, hedef kitle ve yazının amacı belirlenir. Bunları yapmamız da yazımızı yazarken bize kolaylık sağlıyor. Bir metine başlarken ne yazacağını belirlemeden başlamanın verimli sonuçlara ulaştıracağını düşünmüyorum” (ÖA18).*

*“Yazmaya hazırlık süreci yazı yazmamı kolaylaştırdı. Yazıya hazırlıklı olarak başlamak yazımın daha derli toplu olmasını sağladı. Ayrıca yazmaya hazırlık aşaması yazma sürecimin daha kolay olmasını sağladı. Hazırlık aşamasında konu ile ilgili araştırmalar yapmam benim konuya daha hâkim olmamı sağladı” (ÖA16).*

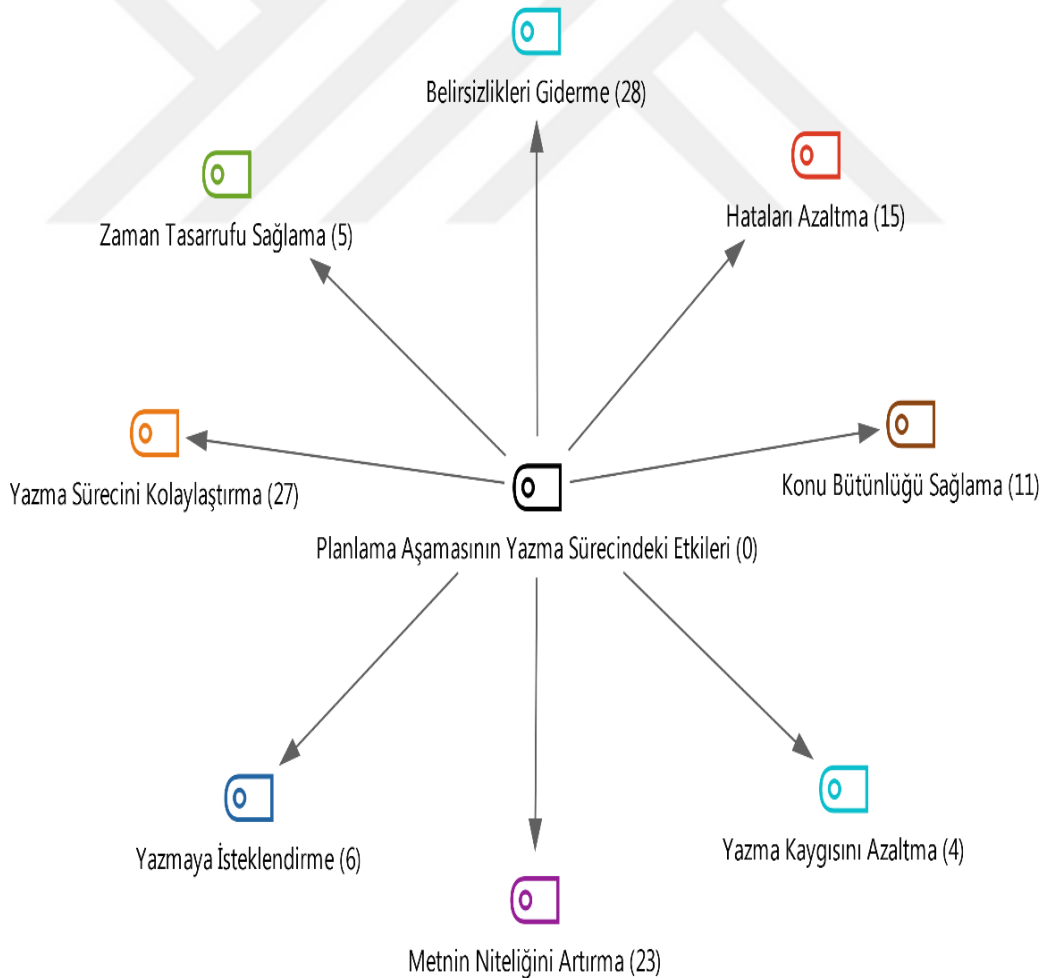
Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcılar hazırlık aşamasının yazma sürecini kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında hazırlığın araştırma, bilgi edinme süreçlerini destekleyerek yazma sürecinde oluşabilecek zorlukların önüne geçtiği böylece yazma sürecini kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Yukarıda yer alan ifadelerden iyi bir hazırlığın



yazma sürecinde öğrencileri zorlayan bazı belirsizliklerin önüne geçerek yazma sürecini rahat ve başarılı bir biçimde tamamlamalarına zemin hazırladığı anlaşılmaktadır. Bu durum hazırlıkların yazmanın diğer süreçlerinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemli olduğuna işaret etmektedir.

#### 4.2.1.2. Planlama Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler

4+1 PYDM'ye ilişkin görüş ve deneyimler teması altında yer alan alt temalardan biri de planlama aşamasına ilişkin görüş ve deneyimler alt temasıdır. Öğretmen adaylarının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirdikleri planlama çalışmalarına ilişkin görüşleri kendi deneyimlerine dayalı olarak sunulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre planlama yapmak belirsizlikleri gidererek hataları azaltmakta böylece metnin niteliğini artırmaktadır. Katılımcıların deneyimlerinden hareketle planlama olgusunun yazma sürecindeki etkileri Şekil 4.3'te yer almaktadır:



Şekil 4. 3 Planlama aşamasının yazma sürecindeki etkileri

Öğretmen adaylarına göre planlama aşamasının yazma sürecindeki etkileri şunlardır:

*a. Belirsizlikleri giderme:* Planlama aşamasında oluşturulan ilk yazılı anlatım taslağı nerede, neye değinileceği, ne yapılacağı hakkında yazara yol göstererek belirsizliklerin önüne geçmektedir.

*b. Hataları azaltma:* Planlama aşamasında oluşturulan ilk yazılı anlatım taslağı yazma sürecine ve yazılacaklara ışık tutarak süreçte yapılabilecek olası hataları engellemektedir.

*c. Konu bütünlüğü sağlama:* Planlama aşamasında oluşturulan taslak metinler nerede, nelerin ele alınacağı hakkında fikir vererek konu dağınıklığının önüne geçmektedir.

*d. Yazma kaygısını azaltma:* Planlama yazma eyleminin nasıl gerçekleştirileceği hakkında yazara fikir vermekte ve böylece daha nitelikli yazılar ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum ise yazmaya yönelik duyulan kaygıyı azaltmaktadır.

*e. Metnin niteliğini artırma:* Planlama yazma sürecinde belirsizliklerin giderilmesine, hataların azalmasına ve konu bütünlüğünün sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum ise metnin niteliğini artırabilmektedir.

*f. Yazmaya isteklendirme:* Planlama yapma sürece yönelik belirsizliklerin önüne geçmekte ve nerede ne yapılması gerektiği hakkında yazara fikir vermektedir. Bu durum ise yazarın yazmaya karşı daha fazla istek duymasını sağlamaktadır.

*g. Yazma sürecini kolaylaştırma:* Planlama belirsizlikleri gidererek ve yazma kaygısını azaltarak yazma sürecini daha kolay bir hale getirmektedir.

*h. Zaman tasarrufu sağlama:* Planlamalar belirsizlikleri ortadan kaldırılarak yazmayı kolaylaştırmakta bu durum ise yazma eyleminin daha kısa bir zaman diliminde tamamlanmasına yardımcı olabilmektedir.

Katılımcıların ifadelerine göre ilk yazılı anlatım taslağının oluşturulduğu planlama aşaması konu bütünlüğünün sağlanmasına yardımcı olmakta ve yazma sürecindeki belirsizlikleri engellemektedir. Yazma sürecindeki belirsizliklerin giderilmesi ise yazma sürecini daha kolay bir biçimde yürütülmesine, yazma eyleminin daha kısa bir zamanda tamamlanmasına ve yazarın yazma kaygısının azalmasına yardımcı olmaktadır. Böylelikle yazma sırasında yapılan hatalar

azalmakta ve daha nitelikli metinler ortaya çıkabilmektedir. Aşağıda planlama aşamasının bu etkileri ayrıntıları ile birlikte tek tek ele alınmış ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar ile birlikte sunulmuştur.

**a. Belirsizlikleri giderme:** Katılımcılara göre planlama aşamasının yazma sürecindeki etkilerinden biri sürece ve metne yönelik belirsizliklerin önüne geçmesidir. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarına göre planlama yazma sürecine ve metne yönelik belirsizlikleri ortadan kaldırmaktadır. Katılımcıların belirsizlikleri giderme olgusuna ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Yazacağım şeye başlamadan önce planlayıp daha sonra yazma işlemine başlamam yazma sürecimde ne yazacağımı bilip daha rahat bir şekilde ilerlememi sağladı. Taslağımı göz önünde bulundurup, taslaktaki adımları takip ederek metni yazmaya başladığımda daha anlamlı, amacı belli, neyi nerde yazmam gerektiği, ne yazmam gerektiği açıkça belli olan bir metnin ortaya çıktığını düşünüyorum”* (ÖA2).

*“Metin yazma sürecinde taslağın çok önemli bir yere sahip olduğunu anladım. Sürekli yaptığımız hatalardan bir tanesi de giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde hatalı bilgiler veya kelimeler kullanmaktır. Taslak oluşturularak bu bölümlerin rahatlıkla açığa çıkması sağlanıyor. Aynı zamanda metnin her bölümde planlı ilerlemesine katkı sağlıyor. Taslak oluşturma metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde nelerden bahsedeceğim, hangi bilgilere hangi paragrafta yer vereceğim bilgileri daha iyi yönetmem, okuyucuya anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde göstermem açısından bana yol gösterici oldu”* (ÖA12).

Katılımcılardan alınan yukarıdaki ifadeler dışında konu ile ilgili olarak araştırmacı günlüklerinde de şu ifadeler yer almaktadır:

*“Hikâye haritalarını oluşturan öğrenciler hikâyelerini yazmaya başladılar. Öğrencilerin bu hikâye haritalarından yararlanarak fazla zorlanmadan, çok zaman harcamadan ve kafa karışıklığı yaşamadan metinlerini yazabildiklerini fark ettim. Dolayısıyla planlama aşamasında hikâye haritaları oluşturularak bunların yazılı anlatım taslakları olarak kullanılmasının karmaşıklığın önüne geçilmesi ve yazma sürecinin daha başarılı bir şekilde yürütülmesi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum”* (11 Şubat 2020).

Yukarıda yer alan ifadeler göz önünde bulundurulduğunda planlama aşamasının metinde yer verilecek unsurlar, ana düşünce, yardımcı düşünce, metnin oluşturulacağı bölümler, metinde değinilecek konular vb. hususlar konusunda

yazara ışık tutarak metne yönelik belirsizliklerin giderilmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Metne yönelik belirsizliklerin giderilmesi ise yazma sürecinde kolaylık sağladığı gibi yazma başarısının artırılması açısından da önemli olmaktadır. Planlama aşaması yazarın oluşturacağı metne ilişkin aklında yer alan soruları cevaplandığı bir aşama olarak belirsizliklerin giderilmesinde etkili olmaktadır. Bazı öğretmen adayları planlama aşamasında oluşturdukları taslakları bir yol haritasına benzetmişler ve yazma sürecinde bu taslakların kendilerine yol gösterdiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla planlama aşamasının yazara ışık tutarak ona yol gösterici nitelikte bir aşama olduğu söylenebilir. Planlama aşamasında oluşturulan ilk yazılı anlatım taslakları yazara neler yapması gerektiği noktasında bir yol haritası gibi işlev görmektedir.

**b. Hataları azaltma:** Katılımcılar plan yapmanın yazma sürecinde oluşabilecek hataların da önüne geçtiğini ifade etmişlerdir. Onlara göre planlama aşamasında oluşturulan taslaklar belirsizlikleri engellemekte böylece yazarken yapılan hataların azalmasına yardımcı olmaktadır. Katılımcıların hataları azaltma olgusuna ilişkin bazı ifadeleri şunlardır:

*“Taslak sayesinde yazıya dönüşecek düşüncelerimi unutmadan yazıma geçirdim. Hatırlama konusunda da kolaylık sağladı. Taslakta yapmamız gereken her aşamayı düzenli bir şekilde yazdığımız için herhangi bir şeyi unutmaya olasılığımız da ortadan kalkıyor” (ÖA10).*

*“Kaç tane kâğıt harcardım. Genel olarak taslak olmadan yazmaya çalıştığım yazılarımda bir kopukluk vardı. Yazma eğitimi dersi kapsamında ele aldığımız planlı yazma olgusu, ortaya koyduğumuz yazı türlerinde okuyucuya objektif ve güvenilir bir izlenim bırakmakta, hataları minimum düzeye indirmekte” (ÖA30).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerinden de anlaşılacağı gibi planlama aşaması yazara yazma süreci ile ilgili rehberlik etmekte, bu durum ise yazma sürecinde hata yapma oranını azaltmaktadır. Planlama aşamasında oluşturulan taslaklar yazarlara rehberlik etmekte, bu sayede karışıklıklar ve hatalar önlenmektedir. Ayrıca taslaklar düşüncelerin atlanmadan, düzenli bir şekilde yazıya geçirilmesine yardımcı olmaktadır. Tüm bunlar düşünüldüğünde planlama yapmanın yazma sürecinde yapılan hataların önüne geçtiği ve yazara yol gösterici olduğu söylenebilir.

**c. Konu bütünlüğü sağlama:** Katılımcılar yazma sürecinde gerçekleştirilen planların yazıda konu bütünlüğünü ve akışını desteklediğini ifade etmişlerdir. Planlama katılımcılara göre karmaşıklığı önleyerek konu bütünlüğünü ve akışını desteklemektedir. Çünkü planlama aşamasında konunun hangi noktalarına değinileceğine, hangi yönlerinin ele alınacağına karar verilmektedir. Konu bütünlüğünü sağlama olgusuna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

*“Planlama yapmanın yazma sürecinde zaman kaybı, konu dışına çıkma, konuyla alakası olmayan bilgiler verme gibi sorunlarımı daha aza indirdiğini söyleyebilirim. Ayrıca yazının daha tutarlı ve anlamlı olmasını sağlaması da ayrı bir avantaj olarak değerlendirilebilir” (ÖA26).*

*“Bu çalışmalar sayesinde daha planlı ve talebe uygun yazma konusunda geliştiğimi düşünüyorum. Bu ders süreci öncesinde de yazdığım metinlerde uyguladığım metotlar vardı ama bu ders sürecinde ki gibi kırmızıçizgileri yoktu. Çıkarttığım taslaklar değişime daha açık taslaklardı. Bu değişim ilham açısında daha çok katkı sağlarken, yazdığım yazılar bütünlük konusunda bir sapma yaşıyordu. Bu ders sürecinde öğrendiğim yazılı anlatım taslağı oluşturma süreci sayesinde yazdığım yazılar bir bütünlük oluşturuyor” (ÖA20).*

Yukarıda yer alan ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde planlama aşamasının yazma sürecinde konu bütünlüğü sağlama açısından etkili olduğu anlaşılmaktadır. İfadeler göz önüne alındığında planlama çalışmalarının yazma sürecinde tutarlılığı ve kararlılığı sağlama açısından etkili olduğu, bu durumun ise konu bütünlüğe katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Planlamada oluşturulan taslaklar yazara yazma sürecinde yol göstermekte, konunun hangi yönlerine nerelerde değinileceği hakkında fikir vermektedir. Bu durum ise konu bütünlüğü açısından daha nitelikli metinlerin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır.

**d. Yazma kaygısını azaltma:** Katılımcılara göre planlama aşaması yazma kaygısının önüne geçmektedir. Katılımcılar planlama çalışmalarının belirsizliklerin önüne geçerek yazma kaygılarının azalmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Yani onlara göre plan yapmak yazma kaygısını azaltmaktadır. Yazma kaygısını azaltma olgusuna ilişkin katılımcıların ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Taslak oluşturmanın bir metin yazmada ne kadar önemli olduğunu gördüm. Çünkü taslak oluşturduktan sonra metnimi yazmak daha kolay oldu. Tartışmacı metinlerde nerede, neyi ele alacağımı planlayıp taslağı oluşturduktan sonra daha emin adımlarla ilerledim” (ÖA30).*

*“Plan yapmak insanın önünü daha iyi görmesini sağlar. İyi bir planlama çalışması bize yazma sürecinin her aşamasında kolaylık sağlar. Neyi, nerede, ne şekilde yapacağını bilen insan sağlam adımlarla başarılı yazılar yazacaktır. Ben daha önce yazdığım yazılarda planlama yapmazdım ve yazma esnasında tutukluk yaşıyordum. Şimdi ise yazmaya başlamadan önce planlama çalışması yapıyorum ve geçmiş yazılarıma bakarak daha iyi yazılar yazdığımı görüyorum. Bu nedenle yazma kaygımın azaldığını söyleyebilirim.” (ÖA30).*

Yukarıda yer alan ifadeler incelendiğinde planlama aşamasının yazma sürecinde oluşabilecek karmaşıklıkların ve zorlukların önüne geçerek yazarlardaki yazma kaygısının azalmasını sağlayabildiği söylenebilir. Nitekim katılımcılar planlamanın yazma sürecinin bir plan dâhilinde, düzenli ve sistemli bir şekilde ilerlemesine katkı sunduğunu ve bu durumun yazma kaygılarının azalmasında, kendilerine güven kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmektedirler.

**e. Metnin niteliğini artırma:** Katılımcılara göre planlama aşaması ürün metnin niteliğini artırmaktadır. Öğretmen adayları planlama yapmanın ürün metnin niteliği üzerinde olumlu etkileye sahip olduğunu ifade etmiştir. Çünkü onlara göre yapılan planlamalar belirsizliklerin önüne geçmekte ve hata yapma oranını azaltmaktadır. Öğretmen adaylarının metnin niteliğini artırma olgusuna ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Eğer bir masal veya hikâye yazıyorsak taslak sayesinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini atlamadan, ayrıntılı bir şekilde anlatabiliyoruz. Yazılı anlatım taslağı, yazma sürecinde bana çok yardımcı oluyor ve ortaya düzenli bir metin çıkarmamı sağlıyor” (ÖA3).*

*“Yazma aşamasında planlama yani taslak oluşturma ikinci aşamadır. Bu aşamada metnin türüne göre giriş, gelişme ve sonuç gibi bölümlerde, toplanılan bilgiler ve örnekler uygun noktalara konularak metin taslağı oluşturulur. Önceden herhangi bir taslak oluşturmadan yazı yazmaya başlamaktaydım. Fakat bu yazma sürecinde fark ettim ki taslak oluşturularak daha iyi metinler ortaya çıkıyor. Metin yazma sürecinde taslağın çok önemli bir yere sahip olduğunu anladım” (ÖA9).*

Yukarıda yer alan ifadeler değerlendirildiğinde planlama aşamasının yazara yazma süreci ile ilgili öngöründe bulunma imkânı tanıdığı anlaşılmaktadır. Yapılan planlamalar ve öngörülerin ise yazma sürecinin daha düzenli, etkili ve hedefe dönük bir şekilde gerçekleştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yazma sürecinin daha düzenli, etkili ve hedef odaklı olarak yürütülmesi ortaya daha nitelikli ürün

metinlerin çıkmasına olanak tanımaktadır. Bu nedenle yazma sürecinde yapılan planlamaların düzenli bir yazma sürecinin gerçekleştirilmesi ve nitelikli metinlerin ortaya konması açısından etkili olduğu söylenebilir.

**f. Yazmaya isteklendirme:** Öğretmen adayları planlama çalışmalarının yazma isteğini artırdığını belirtmişlerdir. Onlara göre planlama çalışmaları yapmak yazmaya yönelik duyulan isteği artırmaktadır. Yazmaya isteklendirme olgusuna ilişkin öğretmen adaylarının bazı ifadeleri şunlardır:

*“Planlamanın yazı yazmayı karmaşık ve zor bir halden çıkararak insanları yazı yazmaları konusunda heveslendirdiğini düşünüyorum”* (ÖA15).

*“Genellikle bir yazıya başlıyordum fakat sonunu getiremiyordum. Bu sorunumun yazıya başlamadan önce planlama yapmadığından kaynaklandığını anladım. Planlama yapmam gerektiğinin farkındaydım fakat önemini farkında değildim. Ders süreci planlama aşamasının önemini kavramamı sağladı. Bu planlamalarla istekli olarak yazıya başladım”* (ÖA19).

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri dışında konu ile ilgili olarak araştırmacı günlüklerinde şu ifadeler yer almaktadır:

*“Öğrencilerin grafik organizatörü doldurmalarının ardından bunları taslak olarak kullanacaklarını belirterek metinlerini yazmalarını istedim. Grafik organizatörün doldurarak bunlardan hareketle yazılı anlatım taslağı oluşturulmasının öğrencileri yazma noktasında daha istekli hale getirdiğini düşünüyorum. Çünkü bence bu taslaklar öğrencilerin kafa karışıklığı yaşamalarının ve süreçte zorlanmasının önüne geçiyor”(27 Şubat 2020).*

Yukarıda yer alan ifadeler genel olarak göz önünde bulundurulduğunda planlama aşamasının yazma sürecindeki belirsizliklerin önüne geçerek yazma sürecinde başarıya ulaşma şansını ve yazarın kendine olan güvenini artırmaktadır. Böylece plan yapmanın yazma isteğini artırdığı söylenebilir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde planlama aşaması ile birlikte yazma sürecinin daha kolay ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilebildiği, bu durumun ise yazmaya olan isteği artırabildiği anlaşılmaktadır.

**g. Yazma sürecini kolaylaştırma:** Katılımcılara göre planlama aşamasında oluşturulan taslaklar yazara yol göstererek yazmanın diğer süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Böylece planlama aşaması yazma sürecinin yazar tarafından daha kolay bir biçimde yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Yazma sürecini kolaylaştırma olgusuna yönelik öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir:

*“Yazacağım şeye başlamadan önce planlayıp daha sonra yazma işlemine başlamam yazma sürecimde ne yazacağımı bilip daha rahat bir şekilde ilerlememi sağladı. Yazacağın metnin taslağını oluşturup öyle başlamak bana göre yazacağın metnin yarısını bitirdiğin anlamına geliyor. Yazma sürecinde kafa karışıklığını engelliyor” (ÖA2).*

*“Planlama çalışmalarının yazma sürecimde bir pusula işlevi gördüğünü söyleyebilirim. Hazırlık aşamasında konumu, amacımı belirleyip araştırmalarımı yaptıktan sonra bu bilgileri nasıl ve hangi sırayla yazıya geçireceğim konusunda bu çalışmalar oldukça yardımcı oldu. Başlık, ana fikir, bakış açısı belirleme ve öyküleyici metinlerde zaman, mekân, şahıs kadrosu belirleme bu aşamada gerçekleşiyor. Taslak oluşturmanın bir metin yazmada ne kadar önemli olduğunu gördüm. Çünkü taslak oluşturduktan sonra metnimi yazmak daha kolay oldu” (ÖA30).*

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğretmen adayları planlama aşamasının yazma sürecini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Planlama aşaması yazma sürecinde oluşabilecek belirsizliklerin ve karmaşanın önüne geçerek yazma sürecinde neyin, nerede yapılacağı hakkında yazara yol gösterici olmaktadır. Bununla ilgili olarak katılımcılardan bazıları planlama aşamasında oluşturulan taslakları yol gösterici bir rehberine benzetmektedirler. Bütün bunlardan hareketle planlama (taslak oluşturma) aşamasının yazma sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve sonuçlandırılmasında rol oynadığı söylenebilir. Nitekim katılımcılar özellikle planlama aşamasında yapılan yazılı anlatım taslaklarının yazma sürecini kendileri için daha kolay bir hale getirdiğini vurgulamıştır.

**h. Zaman tasarrufu sağlama:** Katılımcılar yazma sürecinde gerçekleştirilen planlama aşamasının yazara zaman tasarrufu sağlama açısından etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yani katılımcılara göre planlama çalışmaları yazma sürecinin daha kısa sürede tamamlanmasını sağlamaktadır. Katılımcıların planlama aşamasının yazma sürecindeki etkileri alt teması altında yer alan yazara zaman tasarrufu sağlama olgusuna ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

*“Bu aşamada anlatım taslağı oluşturmanın yazma sürecimi hızlandırdığını söyleyebilirim, önceleri yazı devam ederken acaba şöyle yapsam daha mı doğru olur düşünceleriyle en başa döndüğümü ve zaman kaybettiğimi hatırlıyorum” (ÖA26).*



*“Planlama aşamasında bir plan oluşturuyoruz ve bu planımızı taslak şeklinde hazırlıyoruz. Neden mi? Çünkü ileride metnimizi nasıl oluşturacağımız konusunda bize yardımcı olacağı için. Hazırladığımız taslağa bakarak onun üzerinden bir metin oluşturmak hem karmaşayı engelliyor hem de metnimizi daha seri bir şekilde yazıp, yeterli olmasını sağlayabiliyor” (ÖA30).*

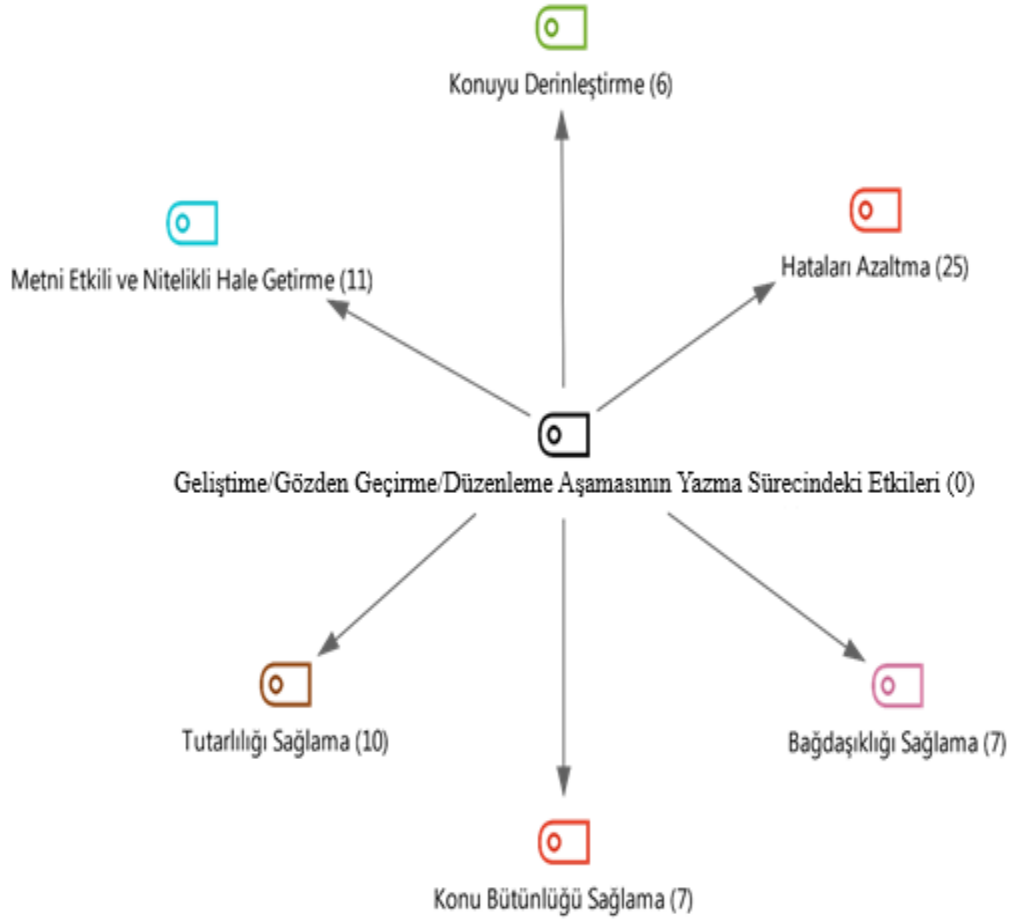
Öğretmen adaylarının yukarıda yer alan ifadeleri incelendiğinde planlama aşamasının yazma sürecindeki karmaşıklıkların, hataların ve zorlukların önüne geçtiği ve bu nedenle de yazma sürecinde zaman kaybını azalttığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları planlama çalışmalarının yazma sürecine bir düzen katarak bir plan dâhilinde sürecin yönetilmesini sağladığını ve bu durumun ise yazara zaman kazandırdığını ifade etmişlerdir. Yani yapılan planlar yazma sürecinin daha kısa sürede ve başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasını sağlamaktadır. Araştırmacı günlüğünde planlama aşamasında yazılı anlatım taslakları oluşturulurken öğrencilerle örnek yazılı anlatım taslaklarının paylaşarak incelenmesinin yararlı olabileceği dile getirilmiştir. Bu duruma ilişkin araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler şu şekildedir:

*“Hazırladığım taslağı öğrencilerin ekranında da paylaşarak bu taslağı nasıl hazırladığımı taslakta nelere ve neden yer verdiğimi öğrencilerle paylaştım. Öğrencilerin taslağı iyice incelemesini istedikten sonra taslakla ilgili soruları olan öğrencilerin sorularını aldım. Taslak incelemesi tamamlandıktan sonra öğrencilerden de buna benzer taslaklar oluşturmalarını istedim. Öğrencilerle örnek bir taslağın incelenmesi onlara taslağın nasıl olması gerektiği hakkında fikir verdi. Öğrencilere taslağı incelemenin onlara bir yararı olup olmadığını sorduğumda taslağın nasıl oluşturulabileceği hakkında fikir vermesi yönünden kendileri için yararlı olduğunu ifade ettiler” (11 Nisan 2020).*

#### **4.2.1.3. Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler**

4+1 PYDM’ye ilişkin görüş ve deneyimler teması altında yer alan alt temalardan biri geliştirme/düzenleme aşamasına ilişkin görüş ve deneyimler alt temasıdır. Öğretmen adaylarının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirdikleri geliştirme/gözden geçirme/düzenleme çalışmalarına ilişkin görüşleri kendi deneyimlerine dayalı olarak sunulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması metindeki hataların azaltılmasına, konu bütünlüğünün sağlanmasına,

konunun derinleştirilmesine ve böylece metnin daha nitelikli hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Katılımcıların deneyimlerinden hareketle geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasının yazma sürecindeki etkileri Şekil 4.4'te yer almaktadır:



**Şekil 4. 4** Geliştirme/düzenleme/gözden geçirme aşamasının yazma sürecindeki etkileri

Öğretmen adaylarına göre bu aşamanın yazma sürecindeki belli başlı etkileri şunlardır:

*a. Konuyu derinleştirme:* Bu aşamada başvurulan düşünceleri geliştirme yolları ile birlikte metnin konusu daha detaylı olarak ele alınmaktadır.

*b. Hataları azaltma:* Bu aşama taslak metinde yer alan hataların görülerek düzeltilmesi için bir fırsat oluşturmaktadır.

*c. Bağdaşıklığı sağlama:* Düzenlemeler konu ile ilgili söylenmek istenenlerin dil bilgisi kurallarına göre bir araya getirilmesine aracılık ederek bağdaşıklığın sağlanmasına katkı sunabilmektedir.

d. *Konu bütünlüğü sağlama:* Bu aşama yazarın konu ile ilgili fikir ve düşüncelerini geliştirmesini ve gözden geçirmesini sağlayarak konu bütünlüğüne de katkı sunabilmektedir.

e. *Tutarlılığı sağlama:* Bu aşama metinde söylenmek istenenlerin mantıksal olarak bir plan dâhilinde ilişkili ve örüntülü olarak sunulmasını sağlayabilmektedir.

f. *Metni etkili ve nitelikli hale getirme:* Bu aşama ile birlikte metinde hatalar azalmakta, fikir ve düşünceler derinleştirilmekte, dolayısıyla daha etkili daha nitelikli metinler ortaya çıkabilmektedir.

Katılımcıların ifadelerine göre konuyla ilgili fikir ve düşüncelerin ele alındığı ve metnin içeriği ve biçimi ile ilgili düzenlemelerin yapıldığı bu aşama konunun derinleştirilmesini sağlamakta, ilk yazılı anlatım taslağındaki hataları azaltma fırsatı sunmaktadır. Böylece metni daha etkili hale getirmektedir. Bununla birlikte düzenlemeler tutarlılık ve bağdaşıklığın sağlanmasına da aracılık etmektedir. Aşağıda geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasının bu etkileri ayrıntıları ile birlikte tek tek ele alınmış ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar ile birlikte sunulmuştur.

**a. Konuyu derinleştirme:** Katılımcılar geliştirme/gözden geçirme/düzenleme çalışmalarının konunun derinleştirilmesini sağladığını ifade etmektedir. Onlara göre bu aşamada yazar ele aldığı yazma konusunu geliştirme fırsatı bulmaktadır. Katılımcıların konuyu derinleştirme olgusuna ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Hazırlık aşamasında gerçekleştirdiğim araştırma (onu hakkında bilgi toplama) çalışmasıyla geliştirme/gözden geçirme/düzenleme sürecinde metnimi, konuyu derinleştiriyor ve zenginleştiriyorum. Metnin içerik anlamında daha tutarlı bir metin olmasını sağlıyorum”* (ÖA15).

*“Böylelikle (geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasıyla) eksik olduğum veya değinmediğim noktaları görerek bunlar üzerinde tekrar düzenleme yapma fırsatı buldum. Bu aşama konuyu daha çok geliştirerek örneklerle zenginleştirmeme yardım etti”* (ÖA30).

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde geliştirme/düzenleme/gözden geçirme çalışmalarının (aşamasının) metinde yer alan fikir ve düşüncelerin geliştirilmesi açısından önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Planlama aşamasında oluşturulan taslak metinler bu aşamada geliştirilmektedir. Nitekim katılımcılar düzenleme aşamasında düşünceyi geliştirme teknikleri gibi

tekniklerle birlikte fikirlerini geliştirme, konuyu derinleştirme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasının konunun derinleştirilmesi açısından yazara bir fırsat sunduğunu göstermektedir.

**b. Hataları azaltma:** Katılımcılara göre geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması sayfa düzenine, içeriğe, yazım ve noktalama kurallarına ilişkin eksiklik ve hataları görme fırsatı sağlamaktadır. Görülen eksiklik ve hatalar ise bu aşamada veya düzeltme aşamasında giderilmektedir. Bu nedenle katılımcılar bu aşamanın hataların azaltılmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların hataları azaltma olgusuna ilişkin ifadelerinde bazıları şunlardır:

*“Geliştirme/gözden geçirme/düzenleme çalışmaları, oluşturmuş olduğum taslak metnimi, geliştirebildiğim, konuyla ilgili nelere değindiğimi veya değinmediğimi görebildiğim, yazdıklarımı gözden geçirerek daha iyi bir anlatıma kavuşturmaya, daha iyi bir anlatım geliştirmeme olanak tanıyan bir aşamadır”* (ÖA24).

*“Yazdıklarımı gözden geçirmeme ve öz değerlendirme yapmama fırsat veren aşamadır. Yazdıklarımı eleştirel bakış açısıyla değerlendirdiğim ve yazdıklarım üzerine şu soruları yönelterek daha iyi sonuçlar elde etmeyi amaçlamama sebep olmuştur. Bu yazıyı nasıl daha iyi yazabilirim? Gelişme bölümünü daha iyi yazabilir miyim? Sonuç bölümünü daha iyi yazabilir miyim? Yazdığım bu yazı ne kadar anlaşılır?”* (ÖA26).

Katılımcıların yukarıda yer alan ifadeleri göz önüne alındığında geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasının yazma sürecinde öğrencilerin kendi yazıları hakkında düşünmelerini ve yazılarını gözden geçirmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Böylece eksiklik ve hatalar görülebilmektedir. Çünkü bu aşama yazarların taslaklarını gözden geçirerek bunları geliştirmek için düşündüğü aşamadır. Yazarlar bu aşamada oluşturdukları taslakta yer alan hata ve eksikliklerin de farkına varabilmektedir. Katılımcıların ifadeleri göz önüne alındığında bu aşamanın hata ve eksikliklerin fark edilmesine katkı sağladığı, bu hata ve eksikliklerin ise bu aşamada veya düzeltme aşamasında giderildiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerinden daha önce bu aşamayı gerçekleştirmedikleri çalışmaların çoğu zaman ilk taslak hâlinde kaldığı anlaşılmaktadır.

**c. Bağdaşıklığı sağlama:** Katılımcılar geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasının metnin bağdaşıklığına katkıda bulunduğunu ifade

etmişlerdir. Katılımcıların bağdaşıklığı sağlama olgusuna ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Toplamış olduğumuz bilgileri düzenli bir şekilde giriş gelişme sonuç bölümlerine dikkat ederek metnimizi düzenleriz. Bu aşama sayesinde metnimiz daha düzenli ve derli toplu görünür. Metnimizin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun bir şekilde paragraflara bölmemiz metnin akıcılığını da olumlu yönde etkileyecektir” (ÖA18).*

*“Düzenleme çalışmaları sayesinde yazımızı bir düzen doğrultusunda daha iyi yazdığımızı düşünüyorum. Çünkü bu çalışmalar kafamızdakilerin yazıya geçirilmiş hâlidir. Bu yazıları yazarken de belli bir sıra izliyoruz. Giriş, gelişme, sonuç bölümü olacak şekilde yazmaya özen gösteriyoruz. Böylece sözlükler ve cümleler arasında dilbilgisel bağlılıkta oluyor” (ÖA23).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde bu aşamada paragraflar ve metnin bölümleri arasındaki ilişkinin belirlendiği bunların birbiri ile ilişkili şekilde sıralandığı anlaşılmaktadır. Bu durum metnin bağdaşıklığı ile alakalıdır. Buradan hareketle yapılan düzenlemelerin bağdaşıklık açısından daha nitelikli metinlerin ortaya konulmasına yardımcı olabildiği anlaşılmaktadır.

**d. Konu bütünlüğü sağlama:** Katılımcılara göre bu aşama metinde konu bütünlüğünün sağlanması bakımından etkilidir. Onlara göre yapılan düzenlemeler metindeki konu dağınıklığının önüne geçmekte ve konunun bir bütün hâlinde sunulmasını sağlamaktadır. Katılımcıların konu bütünlüğü sağlama olgusuna ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Konumuzun dışına çıkmış mıyız, konu ile alakasız şeylerden bahsetmiş miyiz, yazdığımız türün kurallarına uymuş muyuz? Eğer bu hataları yaptıysak bu aşamada tekrar düzenliyoruz. Yazımızın daha az hatalı olması için etkili bir aşama” (ÖA22).*

*“Yazma sürecindeki bu aşama yazdıklarımı tekrar gözden geçirmemi sağladı. Böylelikle eksik olduğum veya değinmediğim noktaları görerek bunlar üzerinde tekrar düzenleme yapma, bütünlük sağlama fırsatı buldum. ‘Yazımda giriş, gelişme, sonuç bölümleri var mı? Yazımı desteklemek için kullandığım ifadeler yeterli mi? Bu yazıyı daha iyi hale nasıl getirebilirim?’ gibi kendime sorduğum sorular ile yazım üzerinde düzenlemeler yaparak daha iyi yazılar yazmaya başladım” (Ö30).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde düzenlemelerin konu bütünlüğünün sağlanmasına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada yazarın metni geliştirmek ve düzenlemek için kendine sorduğu sorular konunun dağılmasını ve gereksiz konulara girilmesini engellemektedir. Bu nedenle geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması yazarın konu ile ilgili düşündüğü, fikirlerini geliştirmek için çeşitli uygulamalara başvurduğu bir aşama olarak konu bütünlüğüne katkı sunabilmektedir.

**e. Tutarlılığı sağlama:** Katılımcılara göre geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması metinde tutarlılığın sağlanması açısından önemlidir. Onlara göre yapılan düzenlemeler daha tutarlı metinlerin ortaya konmasına aracılık etmektedir. Katılımcıların tutarlılığı sağlama olgusuna ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Yazdığımız metni gözden geçirmemizi sağlayan bu aşama metinde herhangi bir yanlışlık olup olmadığını görmemizi (noktalama, sayfa düzeni, anlam bütünlüğü, yazım kuralları hataları) ve düzeltmemizi sağlıyor. Metni anlamsal olarak iyileştiriyor. Bu sebeple metin yazma aşamasında çok faydası oldu. Hem de metinler böylece daha tutarlı oldu” (ÖA7).*

*“Bu aşama sayesinde metnimiz daha düzenli ve derli toplu görünür. Metnimizin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun bir şekilde paragraflara bölmemiz metnin akıcılığını da olumlu yönde etkileyecektir. Metnin içeriğini de gözden geçirip düzenlememizin de tutarlılık açısından etkili olduğunu düşünüyorum” (ÖA18).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde bu aşama çerçevesinde yapılan düzenlemeler ile birlikte yazılan metinlerin daha tutarlı bir hâl aldığı anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadelerinden bu aşamada metnin bölümlerinin, paragrafların ve cümlelerin anlamsal ve mantıksal olarak düzenlendiği, bu düzenlemelerle daha tutarlı metinlerin ortaya çıkabildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu aşama metinde anlamsal ve mantıksal bütünlüğün sağlanması açısından yararlı olabilmektedir.

**f. Metni etkili ve nitelikli hale getirme:** Katılımcılara göre geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması metni daha etkili hâle getirmekte dolayısıyla metnin niteliğini artırmaktadır. Katılımcıların metni etkili hâle getirme olgusuna ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

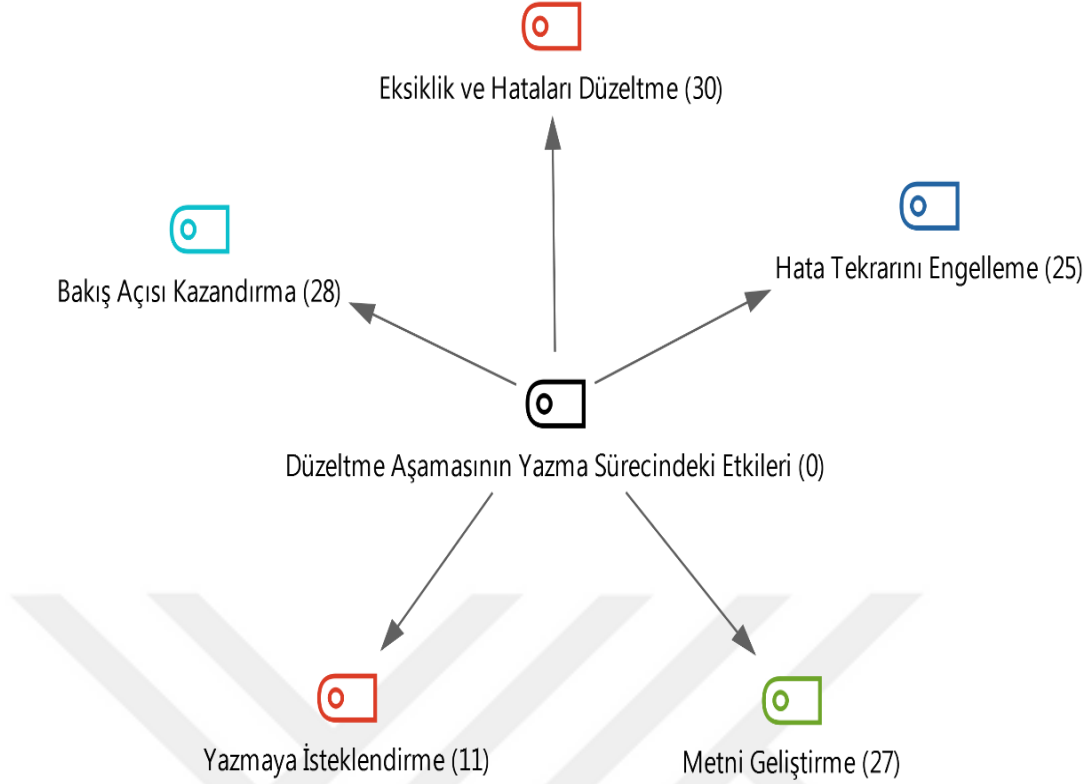
*“Ders sürecinde gerçekleştirdiğim geliştirme/düzenleme çalışmalarıyla yazdığım yazı daha özenli, düzenli hâle geldi. Gerek başlığın ortalanması gerek dil bilgisi kuralları, gerekse paragraflara ayırma ve kenar boşlukları gibi konuları öğrenmeye yardımcı oldu ve yazdığım yazıların tamamını bu konulara göre düzenledim/geliştirdim. Düzenleme çalışmalarıyla beraber oluşturduğum yazılar güzel ve etkili oldu” (ÖA11).*

*“Ders sürecinde gerçekleştirdiğimiz düzenleme/geliştirme çalışmalarının yazma sürecim üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Yazdığım yazılar bu ders süreci öncesi daha detaylı ya da üstün körü bir şekilde konulara değinirdi. Pek orta bir yolda yazmazdım. Bu çalışmalar sayesinde daha orta yollu bir şekilde okuyucuyu sıkmadan daha yalın ve net bir şekilde yazmaya başladım. Anlamsal olarak da şekil olarak da yazılarıma bir artı değer oluşturduğunu düşünüyorum” (ÖA20).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasının metnin anlamsal gelişimine ve bütünlüğüne katkı sağlayarak tutarlılığı, düşünce gelişimini, bağdaşıklığı, konu bütünlüğünü, olaylara farklı bakışı desteklediği anlaşılmaktadır. Böylece bu aşama metnin etkisini ve niteliğini artırmaktadır. Yazarlar geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması ile birlikte düşüncelerini geliştirme ve bütünleştirme imkânı bulmaktadırlar. Bu aşama yazarın metni geliştirmesine fırsat veren bir aşama olduğu için taslak metinlerde yer alan fikirlerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim öğrenciler geliştirme çalışmalarının düşüncelerini geliştirmeleri açısından yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

#### **4.2.1.4. Düzeltme Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler**

4+1 PYDM’ye ilişkin görüşler teması altında yer alan alt temalardan biri düzeltme aşamasına ilişkin görüş ve deneyimler alt temasıdır. Öğretmen adaylarının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirdikleri düzeltme çalışmalarına ilişkin görüşleri kendi deneyimlerine dayalı olarak sunulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre düzeltme aşaması hata tekrarını engellemekte, eksiklik ve hataların düzeltilmesi için bir fırsat oluşturmakta ve yazara farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Katılımcıların deneyimlerinden hareketle düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkileri Şekil 4.5’te yer almaktadır:



**Şekil 4. 5** Düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkileri

Katılımcılara göre düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkileri şunlardır:

*a. Eksiklik ve hataları düzeltme:* Düzeltme aşamasında metnin gözden geçirilmesi ve geri bildirimlere başvurulması eksiklik ve hataların görülerek düzeltilmesine yardımcı olmaktadır.

*b. Hata tekrarını engelleme:* Düzeltme aşamasında alınan veya sunulan geri bildirimler yapılan hatalar konusunda farkındalık uyandırarak hataların tekrarını engelleyebilmektedir.

*c. Metni Geliştirme:* Düzeltme aşaması metni gözden geçirilmesi ve geri bildirimler aracılığı ile geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

*d. Yazmaya isteklendirme:* Düzenleme aşamasında alınan veya sunulan yapıcı geri bildirimler yazarın yazmaya yönelik isteğini artırabilmektedir.

*e. Bakış açısı kazandırma:* Düzenleme aşamasında alınan ve sunulan geri bildirimler yazara farklı bakış açıları kazandırabilmektedir.

Katılımcıların ifadelerine göre metnin gözden geçirildiği ve metinle ilgili geri bildirimlerin alındığı veya sunulduğu bu doğrultuda da düzeltmelerin yapıldığı düzeltme aşaması eksiklik ve hataların fark edilerek düzeltilmesinde etkili



olmaktadır. Bu durum ise yazarda farkındalık oluşturabilmekte ve aynı hataları tekrarlamasını engelleyebilmektedir. Böylece düzeltme aşaması yazılan metinlere farklı bakış açıları kazandırabilmekte ve metnin geliştirilmesine katkı sunabilmektedir. Ayrıca bu aşamada alınan veya sunulan geri bildirimler yazarın yazmaya yönelik isteğini olumlu şekilde etkileyebilmektedir. Aşağıda katılımcıların deneyimlerinden hareketle ortaya konan düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkileri tek tek ele alınmıştır.

**a. Eksiklik ve hataları düzeltme:** Katılımcılar düzeltme aşamasının eksiklik ve hataları düzeltme fırsatı sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle düzeltme aşamasının eksiklik ve hataları düzeltme açısından etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma yönelik katılımcı ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Bu aşama sayesinde metindeki eksiklikler, yanlışlıklar ve metnin doğru tarafları tespit edilmektedir. Tespit edilen hususlar metnin sahibine geri bildirim olarak verilmektedir. Bu aşama, metni yazan kişinin yanlışlarını ve doğrularını görmesini sağlamaktadır. Böylece yazar hata ve eksikliklerini düzeltebiliyor”* (ÖA4).

*“Bana göre düzeltme çalışmaları yazıyı nitelikli yapan önemli bir aşamadır. Çünkü bu aşama sayesinde yazılarımı gözden geçirip/geçirterek varsa yapmış olduğum hatalardan yazılarımı arındırabiliyorum. Bence küçük bir dokunuşla yapılmış hatalardan arınan yazılar yetkinliğe ulaşmış oluyor”* (ÖA24).

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda düzeltme aşamasında yapılan geri bildirimler aracılığı ile yazarların eksik ve hatalarını düzeltme fırsatı elde ettikleri anlaşılmaktadır. Bu yönü ile düzeltme aşaması eksiklik ve hataların telafi edilmesi için yazarlara büyük bir fırsat sağlaması ile ön plana çıkmaktadır.

Eksiklik ve hataları düzeltme olgusu katılımcıların ifadeleri doğrultusunda kendi içerisinde dört alt olguya ayrılmıştır. Bu alt olgular şunlardır: Dil ve anlatıma yönelik hata ve eksiklikleri düzeltme, sayfa düzenine ilişkin hata ve eksiklikleri düzeltme, yazım ve noktalama hatalarını düzeltme, içeriğe yönelik hata ve eksiklikleri düzeltme. Aşağıda bu alt olgulardan her birine ilişkin katılımcı ifadeleri ve bu ifadeler doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

*Dil ve anlatıma yönelik hata ve eksiklikleri düzeltme fırsatı sağlama:* Katılımcılar düzeltme aşamasının dil ve anlatıma yönelik hata ve eksikliklerin

düzeltilmesine fırsat tanıdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Yapılan dönütler sayesinde yazılarımda gördüğüm eksiklikleri giderme fırsatı buldum. Böylece meydana gelebilecek anlatım muğlaklığı ve bozukluğu gibi sorunların önüne geçmiş oldum. Bunları düzeltme fırsatı buldum” (ÖA6).*

*“Bu aşamada, yazma sürecinde yazmış olduğum metni herhangi bir kişi ile paylaşarak, o kişinin metin hakkındaki düşüncelerini olumlu veya olumsuz taraflarıyla bana bildirmesi benim metinde fark edemediğim olumlu ve olumsuz yönleri fark etmemde etkili olmuştur. Düzeltme bölümünde paragraflar arası ilişki, anlatımın açıklığı ve uygunluğu, yazım kuralları, sayfa düzeni gibi hususlara dikkat ederek olabildiğince kusursuz bir metin ortaya koymamda etkili oldu” (ÖA1).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerinden düzeltme aşamasının metinde yer alan dil ve anlatım hatalarının düzeltilmesi açısından bir fırsat sağladığı anlaşılmaktadır. Bu aşamada alınan veya sunulan geri bildirimler yazarın dil ve anlatıma ilişkin hatalarını düzeltmesinde etkili olmaktadır.

*Sayfa düzenine ilişkin hata ve eksiklikleri düzeltme fırsatı sağlama:* Katılımcıların ifadelerine göre düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkilerinden biri de sayfa düzenine ilişkin hata ve eksiklikleri düzeltme fırsatı sağlamasıdır. Sayfa düzenine ilişkin hata ve eksiklikleri düzeltme olgusuna ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şunlardır:

*“Düzeltme paragraflar arası ilişki, anlatımın açıklığı ve uygunluğu, yazım kuralları, sayfa düzeni gibi hususlara dikkat ederek olabildiğince kusursuz bir metin ortaya koymamda etkili oldu” (ÖA1).*

*“Bir metni yazarken bazı noktaları kaçırabiliyoruz. Ya metnin içeriğine çok önem veriyoruz, yazım, noktalama, sayfa düzeni bunları kaçırıyoruz, ya da bunlara dikkat ederken içerikte hata yapabiliyoruz. Yazdığımız metni biri ile paylaştığımız zaman bizim görmediğimiz eksikleri görüp bize söylemesi yazımız için oldukça faydalıdır. Hem eksikler için hem de yazımızda güzel olan şeyler için geri bildirim önemlidir” (ÖA22).*

Yukarıda yer alan ifadelerden düzeltme aşamasının sayfa düzeninde karşılaşılabilen olumsuzlukların düzeltilmesi açısından yararlı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu aşamada aldıkları geri bildirimler ile birlikte yazdıkları metnin sayfa düzenindeki olumsuzlukları görerek bunları düzeltme fırsatı yakalayabildiklerini belirtmişlerdir.

*Yazım ve noktalama hatalarını düzeltme fırsatı sağlama:* Katılımcılar düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkilerinden birinin yazım ve noktalama hatalarını düzeltme fırsatı sağlama olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle oluşturulan yazım ve noktalama hatalarını düzeltme fırsatı sağlama olgusuna ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

*“Düzeltilme paragraflar arası ilişki, anlatımın açıklığı ve uygunluğu, yazım kuralları, sayfa düzeni gibi hususlara dikkat ederek olabildiğince kusursuz bir metin ortaya koymamda etkili oldu” (ÖA1).*

*“Benim metinlerimi oluştururken sürekli yaptığım hata bağlaçlar ve noktalama işaretleriydi. Bu geri bildirimler sayesinde ben metin oluştururken hatalarımın neler olduğunu öğrendim. Daha sonra yazılarımı oluştururken bunlara dikkat ettim ve bu hatalarımı düzeltmeye çalıştım” (ÖA17).*

Yukarıda yer alan ifadelerden düzeltme aşamasının yazılanlardaki yazım ve noktalama hatalarının düzeltilmesi açısından yararlı olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcılar düzeltme aşamasında aldıkları öğretmen veya akran geri bildirimleri sayesinde yazım ve noktalama hatalarını fark ederek düzelttiklerini belirtmişlerdir.

*İçeriğe yönelik hata ve eksiklikleri düzeltme fırsatı sağlama.* Katılımcılara göre düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkilerinden bir diğeri de içeriğe yönelik hata ve eksiklikleri düzeltme fırsatı sağlamasıdır. İçeriğe yönelik hata ve eksiklikleri düzeltme fırsatı sağlama olgusuna ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şöyledir:

*“Olumsuz geri bildirimlerde gerek içerik gerek sayfa düzeni hakkında aldığım dönütler doğruyu bulmamı sağladı ve bugüne kadar yazma sürecimde bu hataları yapmamaya çalıştım ve böylelikle daha başarılı yazılarım ortaya çıktı” (ÖA2).*

*“Geri bildirim sayesinde metnin hem içerik yönünden iyi ve kötü yanlarını öğreniyoruz. Hem de kâğıt düzeni açısından nasıl olması gerektiği hakkında yorumlar alıyoruz” (ÖA3).*

Yukarıda yer alan ifadeler düzeltme aşamasının hata ve eksiklikleri düzeltmek için iyi bir fırsat olduğunu göstermektedir. Katılımcılar düzeltme aşamasının yazım ve noktalama, dil ve anlatım, sayfa düzeni, içerik gibi hususlarda yapılan hata ve eksikliklerin görülerek düzeltilmesi için güzel bir fırsat sağladığını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle düzeltme aşamasının daha nitelikli metinlerin ortaya

konması ve yazma sürecinde gerçekleştirilebilecek hata ve eksikliklerin telafi edilmesi açısından yararlı olduğu anlaşılmaktadır.

**b. Hata tekrarını engelleme:** Katılımcıların ifadelerinden hareketle düzeltme aşamasının yazarken yapılan hataların tekrar edilmemesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar düzeltme aşamasının yapılan hatalara yönelik farkındalık oluşturduğunu ve hata tekrarını engellediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Kişi yazım yanlışlığı yapmış olduğu, noktalama işaretini yanlış kullandığı ya da kullanması gerektiği fakat kullanmadığı yerleri fark ediyor. Ya da yazdığı sayfanın düzeninin, kullanımının iyi olup olmadığını öğrenerek kendini geliştirmeye çalışıyor. Kısaca bu kısımda (düzeltme aşamasında) bireyde farkındalık oluşuyor ve kişi zamanla aynı hatalara düşmekten kaçınıyor”* (ÖA9).

*“Bu aşama başka bir arkadaşımın metnini okuyup değerlendirme yapıp hatalarımı söylediği kısımdı. Yazı yazarken fark edemediğim hatalarımı arkadaşım bana bildirdiği için eksiklerimi daha iyi tamamlayabildim. Benim metinlerimi oluştururken sürekli yaptığım hata bağlaçlar ve noktalama işaretleriydi. Bu geri bildirimler sayesinde ben metin oluştururken hatalarımın neler olduğunu öğrendim. Daha sonra yazılarımı oluştururken bunlara dikkat ettim ve bu hatalarımı düzeltmeye çalıştım”* (ÖA17).

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde düzeltme aşamasında gerçekleştirilen geri bildirimlerin yazarların hata ve eksiklikleri hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle düzeltme aşamasının yazarların hatalarını görmesi için bir fırsat olduğu söylenebilir. Yapılan hata ve eksiklikler konusunda farkındalık kazanılmasının ise hata tekrarını engellediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla düzeltme aşamasının daha yetkin yazarlar yetiştirilmesi açısından önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

**c. Metni Geliştirme:** Katılımcılar düzeltme aşamasının metni geliştirmek için bir fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle düzeltme aşamasının ve bu aşamada yapılan geri bildirimlerin metnin niteliğini artırma, metni geliştirme açısından etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma yönelik katılımcı ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Yapılan dönütler sayesinde yazılarımda gördüğüm eksiklikleri giderme fırsatı buldum. Böylece meydana gelebilecek anlatım muğlaklığı ve bozukluğu gibi*

*sorunların önüne geçmiş oldum. Dönütler sayesinde yazımı geliştirip daha iyi bir yazı elde etmiş oldum” (ÖA6).*

*“Ders sürecinde, yazdığımız ilk metinleri arkadaşlarımız ile yaptığımız geri bildirim çalışmalarımız ile değerlendirdik, hatalarımızın farkına vardık. Yaptığımız hataları düzeltmemize ve daha iyi bir metin oluşturmamıza yaptığımız bu geri bildirimler çok fazla katkı sağladı. Aldığımız geri dönütlerle çok daha iyi metinler oluşturdum” (ÖA7).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerden düzeltme aşamasının ortaya çıkacak ürün metnin niteliğini artırdığı ve metni geliştirdiği anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle katılımcılar düzeltme aşamasının ürün metnin niteliği üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların bu konudaki düşünceleri incelendiğinde düzeltme aşamasında yapılan geri bildirimler sayesinde metinlerindeki hata ve eksiklikleri görerek bunları düzelttikleri anlaşılmaktadır. Bu durum ise metinlerin geliştirilerek daha nitelikli ve hatalardan arınık olmasına aracılık etmektedir.

**d. Yazmaya isteklendirme:** Katılımcıların ifadelerinden hareketle düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkilerinden bir diğerinin yazmaya isteklendirme olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle katılımcılara göre düzeltme aşaması yazma isteğini artırmaktadır. Düzeltme aşamasında özellikle yapıcı geri bildirimlerin sunulması yazarın yazmaya olan isteğini artırabilmektedir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Olumlu geri bildirimler beni daha çok güdüledi, aslında yazmam gerektiğine inanmamı sağladı. Böylelikle başka bir yazma sürecinde daha çok heyecanlandım, sabırsızlandım. Bu aşamada olumlu geri bildirimler yazma isteğimi ortaya çıkardı. İsteddiğimde başarabiliyormuşum demeye başladım” (ÖA2).*

*“Ayrıca geri bildirimler sadece olumsuz değildi, yani yazımda hoşuna giden tarafları da belirttiği içinde hangi konularda iyi olduğumu da öğrenmiş oldum. Genellikle geri bildirim veren arkadaşım metinlerimde örneklerimi beğendi. Bu beni hem motive etti hem de yazılarımı oluştururken yaptığım araştırmaların, yazıma olumlu etki ettiğini öğrendim” (ÖA17).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde düzeltme aşamasında özellikle yapıcı bir şekilde sunulan geri bildirimlerin yazarların kaygı seviyesini düşürdüğü ve öğrencileri yazmaya motive ettiği

anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcılar geri bildirimlerin yaptıkları hataları ve eksiklikleri görmelerine yardımcı olduğunu, bu durumun ise kendilerine olan güvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle düzeltme aşaması ve bu aşamalarda yapıcı geri bildirimlerin sunulması yazarlara yazma isteği kazandırılması ve kaygılarının düşürülmesi açısından yararlı olacaktır.

**e. Bakış açısı kazandırma:** Katılımcıların ifadelerinden hareketle düzeltme aşamasının yazara farklı bakış açıları kazandırma açısından etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada özellikle öğretmenden veya akranlardan alınan geri bildirimler yazarın metne farklı bakış açıları ile yaklaşmasına aracılık edebilmektedir. Bu duruma yönelik katılımcı ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Kendi görmediğimiz eksiklikleri dönüt veren arkadaşımız sayesinde fark ediyoruz. Yazımıza bir başka gözle bakan kişi farklı görüşleriyle yazımıza güzel bir yön veriyor. ‘Akıl akıldan üstündür.’ sözü gibi başka bir görüş ile yazılarımı düzeltebiliyorum. Bu çok büyük bir avantaj” (ÖA10).*

*“Arkadaşlarımdan ve hocamdan aldığım geri bildirimler sayesinde yazılarım da sıklıkla yaptığım hataları gördüm. Bu hataları tekrarlamamak konusunda özen göstermeye başladım. Geri bildirim yazarken ise bazı yeterlilikler kazandım. Bir yazıda nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim. İleri de öğrencilerimin yazılarını nasıl değerlendirmem gerektiği hakkında fikir sahibi oldum” (ÖA14).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda özellikle düzeltme çalışmalarında gerçekleştirilen geri bildirimlerin yazarların farklı bakış açıları kazanmalarına aracılık ettiği anlaşılmaktadır. Yazara bu aşamada yapılan geri bildirimler zaman zaman metne yönelik farklı bakış açıları kazandırırken bazen de metnin konusuna yönelik farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Örneğin zaman zaman yazar tarafından göz ardı edilen veya fark edilmeyen konunun farklı yönleri düzeltme aşamasında gerçekleştirilen geri bildirimler sayesinde fark edilebilmekte veya yazıda yer alan hatalar farklı bakış açıları sayesinde fark edilebilmektedir.

Farklı bakış açıları kazandırma olgusu katılımcıları ifadeleri doğrultusunda metne farklı bakış açısı sağlama ve konuya farklı bakış açısı sağlama olmak üzere iki olguya ayrılmıştır. Yukarıda yer alan ifadeler dikkate alındığında düzeltme aşamasında gerçekleştirilen geri bildirimlerin metne farklı bir gözle bakılmasını sağladığı, bu durumun ise metne yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına

aracılık ettiği anlaşılmaktadır. Metne yönelik yapılan geri bildirimler yazarın metne farklı bakış açılarını görmesi açısından yararlıdır. Bu yönüyle metnin niteliğini artırmaktadır. Katılımcılara göre düzeltme aşamasının yazma sürecindeki etkilerinden biri de konuya ilişkin farklı bakış açısı kazandırmasıdır. Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri göz önüne alındığında düzeltme aşamasında gerçekleştirilen geri bildirimlerin yazara konu ile ilgili farklı bakış açıları sunduğu anlaşılmaktadır. Düzeltme aşamasının ve bu aşamada gerçekleştirilen geri bildirimlerin yazara farklı bakış açıları kazandırarak metinde zenginlik ve çeşitlilik sağlama açısından yararlı olduğu söylenebilir. Ancak bu süreçte geri bildirimler hazırlanırken ve sınıfta öğrencilerin birbirlerine geri bildirim sunduğu sırada bazı olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Geri bildirimler hazırlanırken ve sunulurken karşılaşılabilen bu istenmeyen durumlarla ilgili olarak araştırmacı günlüklerinde şu ifadeler yer almaktadır:

*“Öğrencilerden bazıları özellikle sözlü geri bildirim verdikleri esnada kişiyi küçük düşürücü tutum içerisinde olabiliyorlardı. Zaman zaman geri bildirim verdikleri kişiyi rahatsız edebilecek bir dil kullanıyorlardı. Bu nedenle öğrencileri bu konuda uyararak onlara geri bildirimlerde dikkat edilmesi gereken en önemli şeylerden birinin nezaket olduğunu belirttim” (18 Şubat 2020)*

*“Öğrencilerden bazıları birbirlerine geri bildirimde bulunurken özellikle eksiklik veya yanlışlıkları dile getiriyorlardı ancak doğru olanı geri bildirim verdikleri arkadaşlarına göstermiyorlardı. Geri bildirimler verirken bizim amacımızın yazının daha da iyi olmasını yazının ve yazarın gelişmesini sağlamak olduğunu dile getirdim. Bu nedenle geri bildirim alanın yanlışlarını düzeltebilmesi açısından doğrusunu bilmesi gerektiğini dile getirdim” (18 Şubat 2020)*

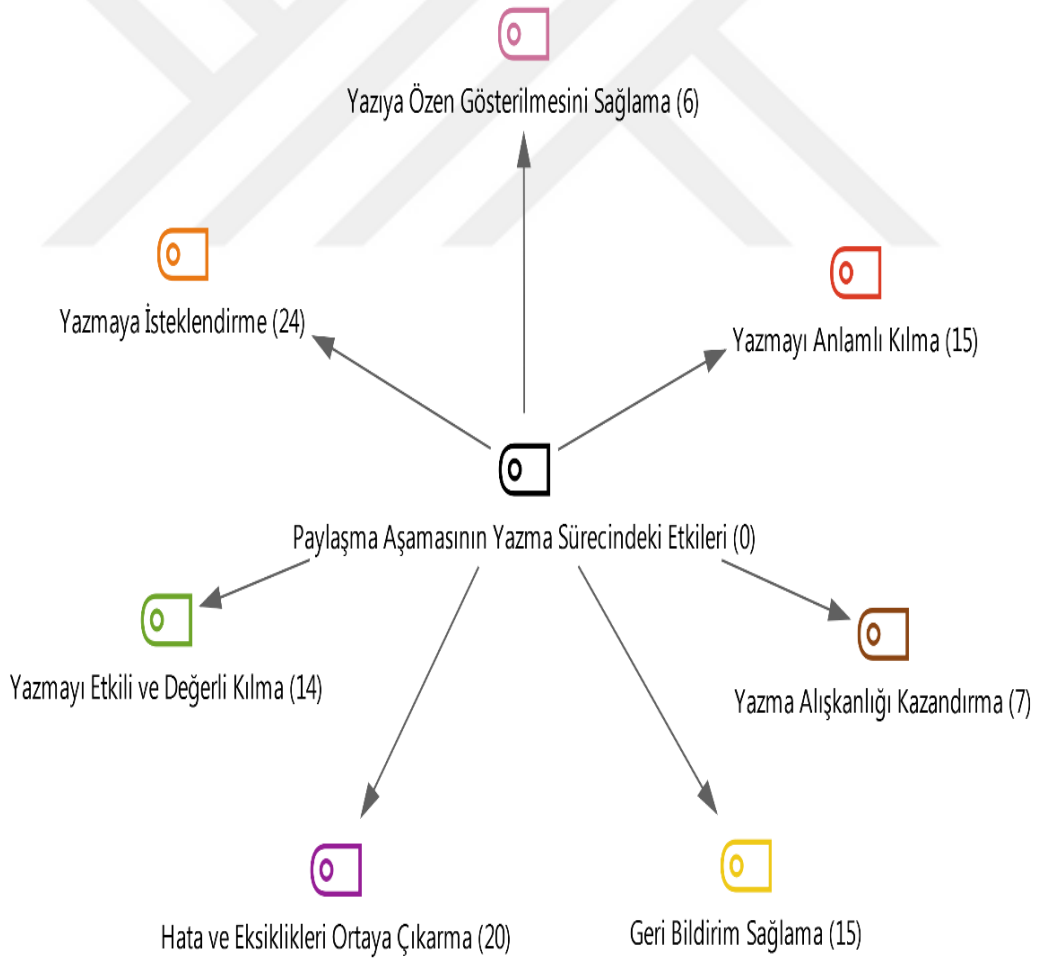
*“Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarına geri bildirimde bulunurken eksilikleri ve yanlışlıkları dile getiriyorlardı ancak yazıda olumlu görülenler hakkında herhangi bir geri bildirimde bulunmuyorlar veya çok az geri bildirimde bulunuyorlardı. Öğrencileri bu konuda uyararak olumlu geri bildirimlerin geri bildirim alan kişinin motivasyonu açısından son derece önemli olduğunu dile getirdim” (18 Şubat 2020)*

Yukarıda yer alan ifadeler bütün olarak değerlendirildiğinde geri bildirimlerin yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak araştırmacı günlüklerinde yer alan ifadelerden özellikle

öğrenciler birbirlerine geri bildirim sunarken bazı istenmeyen durumların yaşanabildiği anlaşılmaktadır.

#### 4.2.1.5. Paylaşma Aşamasına İlişkin Görüş ve Deneyimler

4+1 PYDM'ye ilişkin görüş ve deneyimler teması altında yer alan alt temalardan biri paylaşma aşamasına ilişkin görüş ve deneyimler alt temasıdır. Öğretmen adaylarının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirdikleri paylaşma çalışmalarına ilişkin görüşleri kendi deneyimlerine dayalı olarak sunulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre paylaşma diğer adı ile sunum aşaması yazmayı anlamlı kılan, yazıya özen gösterilmesine aracılık eden, yazıları etkili ve değerli kılan bu yönü ile yazma isteği uyandıran bir aşamadır. Katılımcıların deneyimlerinden hareketle paylaşma aşamasının yazar ve metin üzerindeki etkileri Şekil 4.6'da verilmiştir:



Şekil 4. 6 Paylaşma aşamasının yazma sürecindeki etkileri



Katılımcılara göre paylaşma aşamasının yazma sürecindeki etkileri şunlardır:

a. *Yazıya özen gösterilmesini sağlama:* Paylaşma aşaması metni paylaşacağını bilen yazarın daha özenli bir şekilde yazılarını oluşturmasını sağlayabilmektedir.

b. *Yazmayı anlamlı kılma:* Yazılanların diğer insanlarla paylaşılması yazıların hedefine ulaşmasını böylece yazma işinin daha anlamlı bir iş olarak görülmesini sağlayabilmektedir.

c. *Yazma alışkanlığı kazandırma:* Paylaşma aşaması sayesinde yazılar hakkında başka insanlardan alınan olumlu dönütler yazarı yazmaya olan isteğini ve özverisini artırarak yazma alışkanlığı geliştirmesini sağlayabilmektedir.

d. *Geri bildirim sağlama:* Paylaşma aşaması oluşturulan metinlerin okuyuculara ulaşmasına ve böylece okuyuculardan geri bildirimler alınmasına aracılık etmektedir.

e. *Hata ve eksiklikleri ortaya çıkarma:* Paylaşma aşaması metnin okuyucu ile buluşmasına aracılık etmekte böylece okuyucu dönütleri ile yapılan hata ve eksikliklerin görülmesini sağlayabilmektedir.

f. *Yazıyı etkili ve değerli kılma:* Paylaşma aşaması metnin daha fazla okura ulaşmasına aracılık ederek metnin okuyucular üzerindeki etkisini artırabilmektedir. Metnin okuyucular üzerindeki etkisinin artması ise onu daha değerli kılmaktadır.

g. *Yazmaya isteklendirme:* Paylaşma aşaması yazılanların okuyucular ile buluşmasını böylece daha etkili olmasını sağlayarak yazma işine anlam katmaktadır. Bu durum ise yazarın yazma isteğini artırabilmektedir.

Katılımcıların ifadelerine göre paylaşma aşaması yazılanların okuyucular ile buluşmasına aracılık ederek etkisini ve değerini artırmakta, yazma işini daha anlamlı bir hale getirmektedir. Ayrıca bu aşamada metnini paylaşacağını bilen yazar yazma sürecini daha özenli ve titiz bir biçimde gerçekleştirmektedir. Paylaşma aşaması sayesinde okuyucuya ulaşan metinlere yönelik okuyuculardan dönütler de gelmektedir. Bu dönütler zaman zaman yazarı yazmaya isteklendirmekte aynı zamanda hata ve eksikliklerini de ortaya çıkarabilmektedir. Aşağıda paylaşma aşamasının bu etkileri ve bu etkiler altında yer alan öğrenci ifadeleri ayrıntıları ile birlikte tek tek ele alınmıştır.

**a. Yazıya özen gösterilmesini sağlama:** Katılımcılar paylaşma aşamasının yazma sürecinde özen gösterilmesi ve titiz davranılması bakımından etkili olduğunu ifade etmiştir. Onlara göre yazma sürecinin sonunda yer alan bu aşamada yazdığı metnin paylaşılacağını bilen yazar yazmanın tüm süreçlerinde daha özenli ve titiz davranmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Farklı farklı kişilerden değerlendirme almak gelişimim açısından önemli. Ne kadar çok değerlendirme, gelişmek için o kadar fazla tavsiye anlamına geliyor benim için. Farklı kişilerden değişik bilgiler ve tavsiyeler almak yazıya farklı açılardan bakmamı sağlıyor. Bu durum da daha kaliteli bir yazı yazmamı kolaylaştırıyor. Ayrıca paylaşacağımı bildiğim yazıları oluştururken daha çok dikkat ediyorum”* (ÖA19).

*“Yazma sürecindeki paylaşma çalışması yazılarıma daha çok dikkat etmemi sağladı. Yazdığım yazının paylaşılacak olması omzumdaki yükü artırdı ve daha iyi yazılar yazmam gerektiği düşüncesine kapılmamı sağladı. Çünkü artık yazılarımı sadece ben değil herkes görecekti bu nedenle insanlara yanlış bilgiler aktarmamam ve onlara iyi bir yazı sunmam gerekiyordu”* (ÖA30).

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerine bakıldığında yazıların paylaşılacağını bilen yazarların yazma sürecinde daha dikkatli oldukları, süreci daha özenli yürüttükleri anlaşılmaktadır. Çünkü yazıların diğer insanlar ile paylaşılması onlarda bir sorumluluk duygusu oluşturmaktadır. Bu nedenle paylaşma aşaması oluşturulan yazıların niteliğini artırabilmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde yazma sürecinin ve yazıların nitelikli olması açısından paylaşma çalışmalarının önemli olduğu söylenebilir.

**b. Yazmayı anlamlı kılma:** Katılımcılar düzeltme aşamasının yazma sürecini ve yazıyı daha anlamlı ve amaca dönük kılma bakımından etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre yazılanlar okuyucu ile buluştuğunda değer kazanmakta ve anlamlı hale gelmektedir. Katılımcıların bu olguya ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Yazdıklarımızı bir başkasıyla paylaşmazsak yazının ne anlamı kalır ki? Elbette yazılarımızı başkaları da okumalı ve fikirlerini de söylemelidir. Kısaca paylaşma aşaması yazımızın anlam kazanmasını sağlar”* (ÖA10).

*“Yazdığımız metinleri sınıfta arkadaşlarımız ile paylaşmamız özgüvenimizi artırıyor, sınıfta iletişim kurmamızı ve yazdığımız metni arkadaşlarımızın*

*değerlendirmesi olumlu ya da olumsuz dönütler vererek bana katkı sağlamalarını sağladı. Böylece yazma süreci anlamlı oldu” (ÖA7).*

Yukarıdaki ifadeler değerlendirildiğinde paylaşmanın yazma sürecini ve yazıyı daha anlamlı ve amaca dönük hâle getirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar paylaşmanın yazma süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu olumlu etkilerden biri de yazma sürecini daha anlamlı ve amaca dönük hâle getirmesidir. Yazıların okuyucu ile buluştuğunda anlam kazandığını ifade eden katılımcılar paylaşma aşamasının yazıları okuyucu ile buluşturma açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum paylaşma çalışmalarının yazma işine anlam kazandırılması açısından önemli olduğunu göstermektedir.

**c. Yazma alışkanlığı kazandırma:** Katılımcılar paylaşma aşamasının yazma alışkanlığını geliştirme bakımından etkili olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre yazılanları paylaşmak hem yazma işine anlam kazandırmakta hem de okuyuculardan dönütlerin alınmasını sağlamaktadır. Bu durum ise yazarın yazma ilgisini ve özverisini artırarak yazma alışkanlığı kazanmasına olanak tanımaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Arkadaşlarımla veya çevremdekilerle yazdıklarımı paylaşmam yeri geldi örnek oldu onlara, yeri de geldi yaptığım hataları görmemi sağladı. Örnek oldu kısmına gelecek olursak bazen isteyince güzel yazılar ortaya çıkabiliyormuş deyip yazıya başlayan arkadaşlarım oldu. Böylelikle yazma alışkanlığı kazanmış oldular” (ÖA2).*

*“Bu aşamanın büyük etkisi insana özgüven vermesi diyebilirim. Herkes herhangi bir konu hakkında bir şeyler yazmıştır. Yazdığı yazının beğenilmemesi, olumsuz eleştiriler yapılması herkesi tedirgin eder ve paylaşmama isteği getirir. Aslında hiç de öyle değil. Yazıp paylaştıkça hatalarını daha az önemsiyorsun. Karşıdaki kişi seni eleştirdikçe eksik yönlerin seni daha çok hırslandırıyor. Gittikçe bu yazılarına yansıyor ve zaman geçtikçe yaptığın bu hataların aslında üzülmeye değmeyecek kadar basit olduğunu görüyorsun. Ayrıca yazmış olduğun metinler beğenildikçe daha çok yazmak istiyorsun. Seni bu küçük paylaşımlar motive ediyor. Yazma alışkanlığı edinmeye teşvik ediyor” (ÖA29).*

Yukarıdaki ifadeler paylaşma aşamasının yazma alışkanlığını desteklediğini göstermektedir. Nitekim katılımcı ifadeleri incelendiğinde paylaşma aşamasının yazarları motive ederek onların yazmaya olan istek ve heveslerini artırdığı söylenebilir. Yazma isteği ise yazma alışkanlığının gelişmesini sağlamaktadır. Bu

nedenle yazma alışkanlığı olan bireylerin yetiştirilmesi açısından yazılanların paylaşarak değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

**d. Geri bildirim sağlama:** Katılımcılar paylaşma aşamasının geri bildirimler alınmasını sağlama bakımından etkili olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre metinler ancak paylaşıldığında geri bildirimler alınabilmektedir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Yazdığımız yazıyı okuyucuyla buluşturmak çok önemlidir. Ben de metinlerimi arkadaşlarımla ve hocamızla paylaşarak yazma sürecimi tamamlamış oldum. Hatta bazı arkadaşlarımızın metinleri çok beğenildi. Bu aşamayla insanların yazılarıma verdiği olumlu veya olumsuz dönütler beni yazma konusunda daha da güdüledi. Eleştirilere daha açık olmamı sağladı”* (ÖA30).

*“Paylaşma aşaması oldukça heyecanlı bir aşama. Yazdığımız yazılarımızı paylaştıktan sonra olumlu, olumsuz geri bildirim alabiliriz. Olumlu dönütler alırsak yazmak için hevesimiz, özgüvenimiz artar bu da bizim için önemlidir. Olumsuz dönütler alırsak yaptığımız hataların farkına varırız ve bu hataları bir dahaki yazımızda düzeltir, bu hataları yapmamaya çalışırız”* (ÖA22).

Yukarıdaki ifadelerden geri bildirimlerin paylaşma aşamasının aslında doğal bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcılar paylaştıkları yazılarla ilgili zaman zaman geri bildirimler aldıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle yapıcı geri bildirimlerin öğrenme sürecindeki etkisi düşünüldüğünde paylaşmanın ve doğal olarak geri bildirimler almanın önemi daha iyi anlaşılabilir. Katılımcılar yazılarını paylaştıklarında yazıları ile ilgili geri bildirimler alabildiklerini bu geri bildirimlerin ise genel olarak yazma isteklerini ve becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.

**e. Hata ve eksiklikleri ortaya çıkarma:** Katılımcılar paylaşma aşamasının, hata ve eksikliklerin görülmesi ve tekrara düşülmemesi bakımından etkili olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre yazılanlar paylaşıldığında okuyucular aracılığı ile hata ve eksiklikler daha rahat bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise yazarın hatalarını ve eksikliklerini görerek bunları tekrar etmemesi için fırsat oluşturmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Ders sürecinde gerçekleştirdiğim paylaşma çalışmaları kendimi yazma eğitimi konusunda geliştirmeme çok yardımcı oldu. Oluşturduğum yazıları paylaştıktan sonra aldığım geri bildirimler sayesinde hatalarımın farkına vardım”* (ÖA11).

*“Bu aşama yazılarımın insanlar üzerindeki tesirini görmemi sağladı. İnsanların olumlu ve olumsuz tepkileri üzerine yazınlarımın ne derece başarılı yazılar olduğunu görebildim. Böylelikle yazılarım da kendimi kandırmış olmadım. Herkesin severek okuyacağını düşündüğüm bir yazının beklediğim gibi tepkiler almadığını gördüğümde kendimi kandırmayarak hatamın nereden kaynaklı olduğunu araştırarak düzeltme yollarına gittim” (ÖA15).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde paylaşma aşaması ile birlikte yazarların oluşturdukları metinleri başkalarının gözüyle görebilme fırsatı yakaladıkları anlaşılmaktadır. Paylaşma işleminin doğal bir sonucu olarak zaman zaman yazarlar metinleri ile ilgili geri bildirimler alabilmektedir. Bu geri bildirimler yapılan eksiklik ve hataları yazara göstermektedir. Yazarlar böylece aynı hata ve eksiklikleri tekrar etmeme konusunda daha dikkatli olduklarını ifade etmişlerdir. Kısacası paylaşmanın yazarın hata ve eksikliklerini daha iyi bir biçimde görmesine aracılık ederek aynı hatalara ve eksikliklere mahal verilmemesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Diğer yandan geri bildirimler zaman zaman yazara güçlü taraflarını da gösterebilmektedir. Bu durum ise yazarın yazma isteğini ve yazma konusunda kendine olan güvenini artırabilmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde paylaşma aşamasının geri bildirimler açısından önemli olduğu, bu geri bildirimlerin ise yazarın kendini geliştirmesi ve olumlu tutum kazanması açısından etkili olduğu anlaşılmaktadır.

**f. Yazıyı etkili ve değerli kılma:** Katılımcılar paylaşma aşamasının metnin etkisini ve değerini artırma bakımından etkili olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre yazılanların paylaşılması yazılanların okur ile buluşmasını sağlamakta, bu durum ise metni etkili ve değerli kılmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Bu aşama (paylaşma aşaması), beni en çok zorlayan aşamaydı. Düşüncelerimi, yazdığım masalları ya da hikâyeleri bir başkasının okuması konusunda her zaman tereddütlü olmuşumdur. Ancak bu tereddütlerimi bu ders sayesinde aştım. Yazılarımı paylaşma konusunda özgüven kazandım. Yazma sürecinde yazının başkası tarafından okunacak olması da yazarken daha fazla özenmeme neden oldu. Yazıları paylaşmak bu işe anlam katıyor. Yazma işini değerli bir hale getiriyor” (ÖA14).*

*“Paylaşma işlemi sayesinde metnimize birçok kişinin ulaşabildiğini düşünüyorum. Hem kendimiz açısından faydalı yönleri var hem de insanlar açısından. Kendimiz açısından faydaları şu şekilde olduğunu düşünüyorum: Yazmış olduğumuz metinler paylaşıp beğenildiyse bu durum bizleri de motive eder ve yazma hevesimizi artırır. Kişinin kendine olan güveni artar. İnsanlar açısından ise yazmış olduğumuz metni okuyarak onun yaşamında bir etki, iz uyandırabilir. İnsanların işine yarayabilir. Bu yüzden paylaşmanın herkes açısından olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu düşünüyorum. Bana göre bu aşama yazılanların etkili olmasını sağlıyor” (ÖA18).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri göz önüne alındığında paylaşma aşamasının metnin etkisini ve değerini artırdığı söylenebilir. Yazılar paylaşıldığında okura ulaşabilmektedir. Bu durum ise yazıların etkisini artırmakta daha değerli bir hâle gelmesini sağlamaktadır. Yukarıdaki ifadelerden hareketle paylaşma aşamasının metin ile okuru bir araya getirdiği söylenebilir. Paylaşma aşaması ile metin daha geniş kitlelere erişebilmekte, daha fazla insanı etkileyebilmektedir. Bu durum ise bir metnin değeri ile etkisinin orantılı olduğu düşünüldüğünde, hem metnin etkisini hem de değerini artırmaktadır.

**g. Yazmaya isteklendirme:** Katılımcılar paylaşma aşamasının yazma isteği uyandırdığını ifade etmektedirler. Onlara göre yazılanların paylaşılacağı bilindiğinde ve paylaşılanlarla ilgili yapıcı geri bildirimler alındığında yazma isteği artmaktadır. Ayrıca katılımcılar paylaşma aşamasının yazma işine anlam kattığını bu durumun da yazma isteğini artırdığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Oluşturduğum yazıları paylaştıktan sonra aldığım geri bildirimler sayesinde hatalarımın farkına vardım. Yaptığım güzel şeyleri de karşı tarafın fark etmesi, beğenmesi ve güzel şeyleri söylemesi yazma konusunda beni çok heveslendirdi” (ÖA11).*

*“Bu aşamanın en büyük etkisi insana özgüven vermesi diyebilirim. Herkes herhangi bir konu hakkında bir şeyler yazmıştır. Yazdığı yazının beğenilmemesi, olumsuz eleştiriler yapılması herkesi tedirgin eder ve paylaşmama isteği getirir. Aslında hiç de öyle değil. Yazıp paylaştıkça hatalarını daha az önemsiyorsun. Karşıdaki kişi seni eleştirdikçe eksik yönlerin seni daha çok hırslandırıyor. Böylece yazmak için daha çok motive olabiliyorsun.” (ÖA29).*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerinden hareketle özellikle paylaşma aşamasında gerçekleştirilen geri bildirimlerin yazma isteği üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Nitekim katılımcılar paylaştıkları yazıları ile ilgili zaman zaman yapıcı geri bildirimler aldıklarını ve bunun onların kendilerine olan güvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise olumlu da olsa olumsuz da olsa geri bildirimlerin hata ve eksikliklerini göstererek kendilerine olan güvenlerini yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Tüm bunlar düşündüğünde yazıların paylaşılmasının yazma isteğinin artırılması açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin sınıfta metinlerini paylaştıklarında olumlu dönütler alabildikleri ve bunun sonucunda da metinlerini paylaşma noktasında daha istekli bir hale gelebildikleri dile getirilmiştir. Konuya ilişkin araştırmacı günlüklerinde yer alan ifadeler şu şekildedir:

*“Yapılan geri bildirimler sonucunda metinlerine son halini veren öğrencilerden sınıfta metnini sesli olarak paylaşmak isteyenlerin olup olmadığını sordum. Paylaşmak isteyen ortalama altı, yedi öğrenci vardı. Bunlar sınıfta sesli olarak metinlerini okudular. Okunan her metin için öğrencilere teşekkür ettim. Sınıfça okunan metinler alkışlanarak olumlu yorumlar yapıldığını gördüm. Bu öğrencilerin metinlerini okumalarının ve bu metinlerin beğenilmesinin ardından metinlerini paylaşmak istemeyen bazı öğrencilerin de karar değiştirerek paylaşmak istediğini gördüm” (18 Şubat 2020).*

Yukarıda yer alan bulgular genel olarak incelendiğinde 4+1 PYDM'nin her bir aşamasının yazma sürecinde birbirinden farklı veya benzer işlevlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu modelin ilk aşaması olan hazırlık metne yönelik belirsizlikleri engelleme, metin için bilgi ve veri sağlama gibi işlevleri ile ön plana çıkmaktadır. Hazırlık aşamasında metnin konusu, türü, amacı gibi belirlemelerin yapılması ile belirsizliklerin ortadan kalktığı anlaşılırken; bu aşamada gerçekleştirilen okuma, araştırma ve fikir alışverişleri ile metni yazmak için gerekli bilgi ve verilerin elde edildiği anlaşılmaktadır. Modelin ikinci aşama olan planlama, hataları azaltma ve yazara zaman tasarrufu sağlama gibi işlevleri ile ön plana çıkmaktadır. Planlama aşamasında ilk yazılı anlatım taslağının oluşturulması yazarın daha sonraki aşamalarda bu taslak sayesinde daha hızlı ve hatasız bir şekilde hareket etmesini sağlayabilmektedir. Modelin üçüncü aşaması olan geliştirme/gözden geçirme/düzenleme ise konuyu derinleştirme, metni daha etkili ve nitelikli hale getirme işlevleri ile ön plana çıkmaktadır. Geliştirme/gözden

geçirme/düzenleme aşamasında metnin konusu hakkında düşünülmesi ve düşünceyi geliştirme teknikleri gibi tekniklere başvurulması konun derinleştirilmesini ve metnin daha nitelikli hâle gelmesini sağlayabilmektedir. Diğer bir aşama olan düzeltme aşaması ise hataların görülmesini sağlama ve hata tekrarını engelleme gibi işlevleri ile ön plana çıkmaktadır. Bu aşamada alınan veya sunulan geri bildirimler yazılarda yapılan hataların görülerek düzeltilmesini sağladığı gibi bunların tekrarlanmaması noktasında da işe yaramaktadır. Modelin son aşaması olan paylaşma ise yazma eylemini daha anlamlı kılma ve yazma alışkanlığı kazandırma gibi işlevleri ile ön plana çıkmaktadır. Bu aşamada yazılanların paylaşılması yazılanların okuyucu ile buluşması açısından önem taşımaktadır. Okur ile buluşan yazılar yazarın gözünde daha etkili ve değerli hale gelmektedir. Böylece yazar için yazma işi daha anlamlı bir hâl almaktadır. Tüm bunlar göstermektedir ki bu aşamaların her birinin yazma sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması açısından birbirinden farklı veya birbirine benzer birçok işlevi bulunmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında 4+1 PYDM'nin her aşamasının ayrı ayrı işlevleri olduğu ve bu aşamaların yazma sürecinde başarı için önemli olduğu söylenebilir. Bu aşamaların modeldeki gibi hep birlikte kullanılması ise daha etkili olacak, daha başarılı bir yazma sürecinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

### **4.3. Nicel ve Nitel Verilerin Bütünleştirilmesi**

#### **4.3.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Araştırmada elde edilen nitel veriler nicel verileri desteklemekte midir?” şeklindedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda araştırmada farklı yöntemlerle (nitel ve nicel yöntemlerle) elde edilen verilerin bütünleştirilerek araştırmanın bulgularının bütüncül bir biçimde ortaya konması ve böylece nitel verilerin nicel verileri destekleyip desteklemediğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Nitel verilere göre deney gurubunda yer alan katılımcıların tartışmacı metin yazma son test puanları ile ön test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $Z=-4,752$ ,  $p<.05$ ). Nicel veriler 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma başarımını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca nicel verilere göre deney grubu ile kontrol grubu tartışmacı metin yazma son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $U=21.00$ ,  $p<.05$ ). Dolayısıyla nicel veriler 4+1 PYDM'nin



tartışmacı metin yazma başarımını artırma bakımından geleneksel eğitim öğretim sürecine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Nitel verilere göre ise 4+1 PYDM’de yer alan hazırlık aşaması yazara konu ile ilgili bilgi ve veri toplama imkânı sağlamakta (f=13) ve onu yazmaya isteklendirerek (f=4) yazma başarımını artırmaktadır. Ayrıca nitel verilere göre 4+1 PYDM’de yer alan planlama aşamasında oluşturulan ilk yazılı anlatım taslağı nerede, neye değinileceği, ne yapılacağı hakkında yazara yol göstererek belirsizliklerin önüne geçmekte (f=28), yapılan hataları azaltmaktadır (f=15). Bununla birlikte nitel verilere göre 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen düzenleme/geliştirme çalışmaları konunun derinleştirilmesi (f=6) ve konu bütünlüğünün sağlanması (f=7) açısından yararlı olmakta, metindeki hataların azalmasına (f=25) ve metnin daha nitelikli hâle gelmesine (f=11) yardımcı olmaktadır. Nitel verilere göre 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen düzeltme çalışmaları ise yazılanlarda yer alan hata ve eksikliklerin düzeltilmesi için yazara fırsat sunmaktadır (f=30). Tüm bunlar 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaların yazma başarımı açısından önemli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak hem nitel hem de nicel veriler 4+1 PYDM’nin tartışmacı metin yazma başarımını olumlu etkilediğini göstermektedir.

Nicel verilere göre deney grubunda yer alan katılımcıların oluşturdukları tartışmacı metinlerin içerik boyutundan aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır ( $Z = -4.784, p < .05$ ). Veriler 4+1 PYDM’nin içerik olarak daha başarılı tartışmacı metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte nicel verilere göre içerik boyutundaki son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $U = 17.000, p < .05$ ). Bu durum 4+1 PYDM’ye göre sürdürülen yazma eğitiminin içerik bakımından daha nitelikli metinlerin ortaya konmasında geleneksel yazma eğitimi sürecine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Nitel veriler ise 4+1 PYDM’de yer alan hazırlık aşamasının konuya ilişkin bilgi ve veri sağlayarak (f=13) içerik bakımından daha başarılı metinler oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca nitel veriler 4+1 PYDM’de yer alan planlama aşamasının belirsizliklerin önüne geçerek (f=28) içerik bakımından daha başarılı metinlerin ortaya konmasına zemin hazırladığını göstermektedir. Bununla birlikte nitel veriler 4+1 PYDM’de yer alan düzenleme/geliştirme/gözden geçirme aşamasının konunun derinleştirilmesine (f=6), konu bütünlüğünün sağlanmasına (f=7) olanak sağlayarak içerik bakımından

daha başarılı metinlerin ortaya konmasına zemin hazırladığını göstermektedir. Ayrıca nitel veriler düzeltme aşamasının metinde yer alan hata ve eksikliklerin düzeltilerek (f=30) içerik bakımından daha başarılı metinlerin ortaya konmasını sağladığını da göstermiştir. Sonuç olarak nicel ve nitel verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Hem nitel hem de nicel veriler 4+1 PYDM'nin içerik bakımından daha başarılı metinlerin oluşturulması bakımından etkili olduğunu göstermektedir.

Nicel verilere göre deney grubunda yer alan katılımcıların oluşturdukları tartışmacı metinlerin dil kullanımı boyutundan aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır ( $Z = -4,306$ ,  $p < .05$ ). Nicel bulgular 4+1 PYDM'nin dil kullanımı bakımından daha başarılı tartışmacı metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte nicel verilere göre deney ve kontrol grubunun dil kullanımı boyutundaki son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $U = 100,500$ ,  $p < .05$ ). Bu durum 4+1 PYDM'ye göre sürdürülen yazma eğitiminin dil ve anlatım bakımından başarılı metinlerin ortaya konmasında geleneksel yazma eğitimi sürecine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Nitel veriler ise 4+1 PYDM'nin planlama aşamasının yazarken yapılan hata oranının azalmasını (f=15) sağlayarak dil ve anlatım bakımından daha başarılı metinlerin ortaya konmasına zemin hazırladığını göstermektedir. Nitel veriler geliştirme/düzenleme/gözden geçirme aşamasının metinde bağdaşıklığın (f=7) ve tutarlığın sağlanması (f=10) açısından etkili olduğunu böylece dil ve anlatım bakımından daha başarılı metinlerin ortaya konmasını sağladığını göstermektedir. Nitel verilere göre 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen düzeltme aşaması yazılan metinde yer alan dil ve anlatım hatalarının düzeltilmesinde (f=8) etkili olmakta, böylece dil ve anlatım bakımından daha başarılı metinlerin oluşturulmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte nitel verilere göre paylaşma aşaması yazarın metnini oluştururken daha dikkatli davranarak (f=6) daha başarılı metinler ortaya koymasına zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak nicel ve nitel verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Nitel ve nicel veriler 4+1 PYDM'nin dil kullanımı açısından başarılı metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Nicel verilere göre deney grubunda yer alan katılımcıların tartışmacı metinlerin yazım ve noktalama boyutundaki son test puanları ile ön test puanları

arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır ( $Z=-3.543$ ,  $p<.05$ ). Nicel bulgular 4+1 PYDM'nin yazım ve noktalama bakımından daha başarılı tartışmacı metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir. Nicel verilere göre deney ve kontrol grubunun yazım ve noktalama boyutundaki son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $U=148.500$ ,  $p<.05$ ). Bu durum 4+1 PYDM'ye göre sürdürülen yazma eğitiminin yazım ve noktalama bakımından daha başarılı metinlerin ortaya konmasında geleneksel yazma eğitimi sürecine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Nitel veriler ise 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen düzeltme çalışmalarının hata ve eksikliklerin düzeltilerek ( $f=30$ ) bunların ortadan kaldırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Nitel verilere göre düzeltme aşamasında ortadan kaldırılan bu hata ve eksikliklerden biri de yazım ve noktalama ile ilgili hatalar ve eksikliklerdir. Ayrıca nitel veriler planlama aşamasında hazırlanan yazılı anlatım taslaklarının yazma sürecinde yazara yol gösterdiğini ve yazarken yapılan hata oranını azalttığını ( $f=15$ ) göstermiştir. Bununla birlikte nitel verilere göre paylaşma aşaması yazar tarafından yazıya daha fazla özen gösterilmesini ( $f=6$ ) sağlayabilmektedir. Nitel ve nicel veriler birbirini destekler niteliktedir. Hem nitel hem de nicel veriler 4+1 PYDM'nin yazım ve noktalama bakımından başarılı metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Nicel verilere göre deney grubunda yer alan katılımcıların tartışmacı metinlerin organizasyon boyutundaki son test puanları ile ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır ( $Z= -2.317$ ,  $p<.05$ ). Nicel bulgular 4+1 PYDM'nin organizasyon açısından daha başarılı tartışmacı metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermiştir. Nicel verilere göre deney ve kontrol grubunun organizasyon boyutundaki son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $U= 177.000$ ,  $p<.05$ ). Bu durum 4+1 PYDM'ye göre sürdürülen yazma eğitiminin organizasyon bakımından daha başarılı metinlerin ortaya konmasında geleneksel yazma eğitimi sürecine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Nitel verilere göre ise 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen geliştirme/düzenleme/gözden geçirme çalışmaları, metinlerde bağdaşıklığın ( $f=7$ ) ve tutarlığın ( $f=10$ ) sağlanması bakımından etkili olmaktadır. Bu durum ise organizasyon bakımından daha nitelikli metinlerin oluşturulması anlamına gelmektedir. Nitel verilere göre 4+1 PYDM çerçevesinde oluşturulan yazılı anlatım taslakları metne yönelik belirsizliklerin giderilerek ( $f=28$ ) daha iyi

organize edilmiş metinlerin ortaya çıkarılmasına katkı sunmaktadır. Benzer şekilde nitel verilere göre 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen düzeltme çalışmaları yazılanlardaki hata ve eksikliklerin ortadan kaldırılması (f=30) için fırsat sağlamaktadır. Dolayısıyla bu aşama metnin organizasyon bakımından da daha iyi bir hâle getirilmesine yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak nicel ve nitel verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Nitel ve nicel veriler 4+1 PYDM'nin organizasyon bakımından başarılı metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Nicel verilere göre deney grubunda yer alan katılımcıların yazılı anlatım öz yeterlik son test puanları ile ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır ( $Z=-3.446$ ,  $p<.05$ ). Kontrol grubunda ise veriler yazılı anlatım öz yeterlik son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ( $Z= -1.708$ ,  $p>.05$ ). Nicel bulgular 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterliklerine katkı sunduğunu, yazılı anlatım öz yeterliklerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Nitel veriler ise 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen planlamaların belirsizlikleri engelleyerek (f=28) yazma kaygısını azaltabildiğini (f=4) göstermektedir. Ayrıca veriler düzeltme aşamasında alınan geri bildirimlerin yazarları yazma noktasında isteklendirebildiğini (f=11) göstermiştir. Nitel ve nicel veriler 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Verilere göre 4+1 PYDM katılımcıların yazılı anlatıma yönelik öz yeterliklerini de artırabilmektedir. Sonuç olarak nicel ve nitel verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Hem nitel hem de nicel veriler 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde de olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Nicel verilere göre hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcıların serbest yazmaya karşı tutum son test puanları ile ön test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır ( $p<.05$ ). Nicel bulgular hem geleneksel hem de 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğrencilerin serbest yazma tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Nitel veriler ise 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen paylaşma/sunum çalışmalarının yazmayı anlamlı kılarak (f=15) yazma isteklendirme (f=24) ve yazma alışkanlığı kazandırma (f=7) bakımından etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte nitel veriler 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen düzeltme çalışmaları sırasında alınan yapıcı akran ve öğretmen geri bildirimlerinin de

öğrencileri yazmaya isteklendirme (f=11) konusunda etkili olabildiğini göstermiştir. Nitel ve nicel veriler 4+1 PYDM'nin katılımcıların serbest yazmaya karşı tutumları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte veriler geleneksel olarak gerçekleştirilen yazma eğitimi sürecinin de serbest yazmaya karşı tutum üzerinde olumlu yönde etkileri olduğunu göstermektedir. Nicel ve nitel veriler hem 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim öğretim süreçlerinin hem de geleneksel eğitim öğretim süreçlerinin serbest yazma tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Yukarıda ele alınan nicel ve nitel veriler genel olarak göz önüne alındığında araştırmada elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.



## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Daha sonra bu tartışmadan da yararlanılarak araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirilmiş, böylelikle sonuç ve öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Tartışma

Bu araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma başarımına, yazılı anlatım öz yeterliklerine ve serbest yazma tutumlarına etkisi nicel araştırma yöntemleri ile incelenmiştir. 4+1 PYDM'de yer alan hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarının her birinin yazma sürecindeki etkisi ise nitel araştırma yöntemi ile incelenmiştir. Aşağıda araştırmada cevap aranan sorular doğrultusunda elde edilen bulgular tek tek ele alınmış ve alanyazında yer alan ilgili araştırmalar ile birlikte tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik elde edilen bulgular 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma başarımı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre 4+1 PYDM'nin uygulandığı deney grubunda eğitim öğretim sürecinin sonunda tartışmacı metin yazma başarımları artmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının tartışmacı metin yazma başarımı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu durum deney grubunda 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin kontrol grubunda yürütülen geleneksel eğitim öğretim sürecine göre etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim 4+1 PYDM'nin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarımı son test puanları içerik, dil kullanımı, organizasyon, yazım ve noktalama boyutlarının her biri bakımından geleneksel öğretime devam eden kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarımlarından yüksek çıkmış ve aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Birinci alt probleme ilişkin bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin tartışmacı metin yazma başarımlarını artırma bakımından etkili olduğu söylenebilir. Bulgular 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma başarımını “geliştirilmeli” düzeyinden “çok iyi” düzeyine çıkardığını

göstermiştir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bu bulgularla birlikte nitel boyutunda elde edilen bulgular da 4+1 PYDM’de yer alan hazırlık, düzeltme ve paylaşma gibi aşamaların tartışmacı metin yazma başarımını artırabileceğini göstererek nicel bulguları desteklemektedir. Tompkins (2017) yazmakta zorlanılmasının, başarısızlığın nedenlerinden birinin yazma sürecinde ne yapılacağına bilinmemesi olduğunu belirterek 4+1 PYDM’de yer alan hazırlık, planlama, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma süreçlerinin gerçekleştirilmesini tavsiye etmiştir. Bununla birlikte Şentürk (2009) gerçekleştirdiği araştırmada 4+1 PYDM’nin öğrencilerin yazdıkları metinlerde dil ve anlatım, yazım ve noktalama, biçim ve kâğıt düzeni gibi hususlarda anlamlı gelişme sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Şentürk tarafından ortaya konan bu sonuç ve Tompkins (2017) tarafından dile getirilenler bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çünkü bu çalışmada da 4+1 PYDM’nin yazım ve noktalama, dil ve anlatım sayfa düzeni gibi hususlarda daha başarılı metinler ortaya konmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Balcı (2017) gerçekleştirdiği çalışmada 4+1 PYDM’nin bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma başarı puanları üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balcı tarafından ortaya konan bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmada 4+1 PYDM’nin tartışmacı metin yazma başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlarla birlikte Karatay (2011), Karatosun (2014), Yılmaz ve Aklar (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen bulgular 4+1 PYDM’nin farklı seviyelerdeki öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Farklı çalışmalarda ortaya konan bu bulgular mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Tüm bu araştırmalardan elde edilen bulgular ile bu çalışmada elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde 4+1 PYDM’ye göre düzenlenen eğitim öğretim sürecinin tartışmacı metin yazma başarımı üzerinde geleneksel eğitim süreçlerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik elde edilen bulgular 4+1 PYDM’nin yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre 4+1 PYDM’nin uygulandığı deney grubunda yazılı anlatım öz yeterliği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Kontrol grubunun yazılı anlatım öz yeterlik ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular 4+1

PYDM'nin öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bulgular hâlihazırda yürütülmekte olan geleneksel öğretim sürecinin yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Nitekim 4+1 PYDM'nin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlikleri hazırlık, yazma süreci, değerlendirme boyutlarının her biri bakımından ön test ve son testlerde anlamlı farklılık göstermiştir. Kontrol grubunda ise bu boyutların hiçbirinden alınan ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çocuk ve Yanpar Yelken (2021) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler üzerine gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterliklerine olumlu etki ettiğini göstermiştir. Çocuk ve Yanpar Yelken tarafından elde edilen bu bulgular ile bu çalışmada elde edilen mevcut bulgular birbirini desteklemektedir. Ayrıca Karatay (2011) ve Balcı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen bulgular bu modelin yazma tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Yazılı anlatım tutumları ile öz yeterliklerinin ilişkili olduğu düşünüldüğünde Karatay ve Balcı tarafından elde edilen bu bulgular, bu çalışmada elde edilen mevcut bulguları destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmada da elde edilen bulgular 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Tüm bu çalışmaların bulguları genel olarak düşünüldüğünde 4+1 PYDM'nin öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkileri olan bir model olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik elde edilen bulgular hem 4+1 PYDM'nin uygulandığı deney grubunun hem de geleneksel öğretim sürecine devam eden kontrol grubunun serbest yazma tutumlarında olumlu yönde gelişmenin olduğunu göstermektedir. Bulgular iki grup arasında hem ön test hem de son test serbest yazma tutum puanları bakımından ise anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Karatay (2011) tarafından elde edilen bulgular 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Balcı (2017) tarafından elde edilen bulgular da 4+1 PYDM'nin yazılı anlatım tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Tompkins (2017) 4+1 PYDM'de yer alan paylaşma sürecinin öğrencilerin yazma isteklerini artırabileceğini belirtmiştir. Yazma isteği ve tutumunun ilişkisi düşünüldüğünde Tompkins tarafından ifade edilenlerin çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu çalışmada



bulgular hem 4+1 PYDM'nin hem de geleneksel eğitim öğretimin serbest yazma tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular geleneksel olarak gerçekleştirilen ve 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen yazma eğitiminin her ikisinin de Türkçe öğretmeni adaylarının serbest yazma tutumlarına olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik elde edilen bulgulara göre 4+1 PYDM'nin ilk aşaması olan hazırlık aşaması yazma sürecinde metne ilişkin belirsizlikleri engellemekte ve yazarın konu ile ilgili bilgilerini artırmaktadır. Bulgulara göre hazırlık aşaması daha nitelikli metinlerin oluşturulmasına katkı sunmaktadır. Bununla birlikte bulgular hazırlık aşamasının yazarın işini kolaylaştırdığını ve yazarı yazma noktasında isteklendirdiğini göstermektedir. Bulgulara göre böylece yazarın üretkenliğini ve başarısı da artırmaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular hazırlık aşamasının akıcı yazmayı sağlama noktasında önemli olduğunu göstermiştir. Doğan (2020) gerçekleştirdiği çalışmada hazırlığın bütün yönleri ile ele alındığında yazma sürecinin diğer aşamalarını da olumlu yönde etkileyeceğini ve süreci hızlandıracağını ifade etmiştir. Bu yönü ile Doğan tarafından dile getirilenlerle bu çalışmada elde edilen bulguların uyumlu olduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışmada elde edilen bulgular hazırlıkların yazmanın diğer süreçlerini kolaylaştırabildiğini göstermektedir. Ayrıca bulgular hazırlıkların akıcı bir şekilde yazılarak daha kısa sürede yazının sonlandırılmasına da katkı sunabileceğini göstermektedir. Erbilin'in (2020) gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları yazma öncesi etkinliklerin yazma başarısı ve yazma isteği üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Mahnam ve Nejadansari (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da yazma öncesi etkinliklerin yazma başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da bulgular yazma öncesinde yapılan hazırlıkların yazarın üretkenliğini ve başarısını artırdığını göstermiştir. Bu yönü ile Doğan, Erbilin ve Mahnam & Nejadansari tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile bu araştırmanın bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte Murray (1982) ve Tompkins (2017) hazırlıkların yazmanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemli olduğunu, bunun için hazırlık yapabilmeleri amacıyla öğrencilere yeterli zamanın verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Baaijen, Galbraith ve Glopper (2014) de bu aşamada gerçekleştirilen etkinliklerin yazma başarımı üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada da bulgular hazırlıkların yazma başarımı ve ürün

metin üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında gerçekleştirilen hazırlıkların yazmanın diğer süreçlerine olumlu yansımalarının olduğu, yazma başarımı açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik elde edilen bulgulara göre 4+1 PYDM'nin ikinci aşaması olan planlama (taslak oluşturma) aşaması metne ilişkin belirsizlikleri gidermekte ve yazma sürecinde yapılan hataların azalmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu aşama yazarın yazma sürecinde belirsizliklerle karşılaşmasına engel olarak yazma sürecini onun için daha kolay bir hale getirmektedir. Bulgulara göre bu aşama yazma sürecindeki belirsizlikleri engelleyerek hataların azalmasını sağlamaktadır. Bu durum ise yazma kaygısının azalmasına ve yazının daha kısa bir sürede bitirilerek zamandan tasarruf sağlanmasına katkı sunmaktadır. Bulgulara göre planlama aşamasında oluşturulan ilk yazılı anlatım taslakları gereksiz konu dışına çıkılması gibi olumsuz durumların da önüne geçmektedir. Bu yönü ile planlama aşaması yazma isteğini de tetikleyen bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Mogahed (2013) yazma öncesinde gerçekleştirilen aşamanın öğrencilerin yazma isteğini tetikleyebileceğini ve fikirlerini düzenlemelerine katkı sunabileceğini belirtmiştir. Mogahed tarafından belirtilenler bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çünkü bu çalışmanın bulguları da planlama aşamasının öğrencilerin yazma isteğini artırabildiğini ve metne ilişkin belirsizlikleri ortadan kaldırarak yazma sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Zaid'in (2011) gerçekleştirdiği çalışmada elde edilen bulgular ise yazma öncesi etkinliklerin yazma performansı ve anlayışı üzerinde birtakım olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da yazma öncesinde yapılan hazırlık ve planlama etkinliklerinin yazarların başarımları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Zaid tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile mevcut bu araştırmanın bulgularının birbirlerini desteklediği söylenebilir. Öte yandan Hayes ve Flower (1980) planlamanın yazmanın üç temel sürecinden biri olduğunu belirtmiş ve bu sürecin nitelikli metinlerin ortaya çıkması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Hayes ve Flower tarafından dile getirilen bu ifadeler bu çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Nitekim bu araştırmanın bulguları planlamanın yazılı anlatım sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde ve sonuç olarak nitelikli metinlerin ortaya çıkarılmasında önemli bir süreç olduğunu göstermiştir. Öte yandan Ahıskalı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları planlama ve yazma

stratejileri öğretiminin yazma başarısı ve yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da bulgular planlamanın yazma başarısı açısından önemli olduğunu, belirsizlikleri gidererek yazarın kaygısını azaltabildiğini göstermiştir. Dolayısıyla bu araştırma ile Ahıskalı tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Tüm bu çalışmalardan elde edilen bulgular ile bu araştırmanın bulguları birlikte düşünüldüğünde planlama yapılarak yazılı anlatım taslakları oluşturulmasının hem öğrencinin yazma başarısını açısından hem de yazmaya ilişkin isteği açısından önemli olduğu söylenebilir.

Dördüncü alt probleme yönelik elde edilen bulgular 4+1 PYDM'nin geliştirme/düzenleme/gözden geçirme aşamasının yazma sürecinde bazı olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre bu aşama yazara konuyu derinleştirme ve hatalarını azaltma imkânı sunarak metnin daha etkili ve nitelikli bir hâl almasına katkı sunmaktadır. Bununla birlikte bulgular bu aşamanın metnin tutarlılığının ve bağdaşıklığının sağlanması açısından yazara fırsat sunduğunu böylece konu ve anlam bütünlüğü açısından da önemli olduğunu göstermektedir. Karatay (2011) bu aşamanın öğrencileri daha bilinçli bir hâle getirerek yazılarındaki eksikliklerini tamamlamalarını sağladığını ifade etmiştir. Karatay'ın ifadeleri ile bu çalışmada elde edilen bulgular birbirleri ile uyumaktadır. Nitekim bu çalışmada da elde edilen bulgular bu aşamanın öğrencilerin eksikliklerini tamamlamaları için bir fırsat olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Graham ve Perin (2007a) tarafından elde edilen bulgular gözden geçirmelerin ve bu süreçte yönelik yazma öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da bulgular yapılan gözden geçirmelerin yazılı anlatım niteliği açısından önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yazma öğretiminde gözden geçirmenin nasıl yapılabileceği, bu aşamada ne gibi yollara başvurulabileceğinin ele alınması gerektiği söylenebilir. Öte yandan birçok araştırmacı gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzenlemelerin yazma becerilerinin geliştirilmesindeki önemini ifade etmiştir (Cho ve MacArthur, 2010; Sommers, 1980). Araştırmacıların bu ifadeleri bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmada bulgular gözden geçirme ve düzenleme çalışmalarının daha nitelikli metinler için önemli olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre gözden geçirme çalışmaları hata ve eksikliklerin görülmesini ve düzeltilmesini sağlamakla birlikte, bu hata ve

eksiklikler noktasında yazara bilişsel farkındalık kazandırarak hata ve eksikliklerin tekrarlanmasını engelleyebilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre 4+1 PYDM'nin düzeltme aşamasında yazar geri bildirimler aracılığı ile farklı bakış açıları kazanarak eksiklik ve hatalarını düzeltme fırsatı bulmaktadır. Bu durum ise yazarın aynı hataları tekrar etmesini engellemektedir. Elde edilen bulgular bu aşamanın yazarın yazmaya olan isteğini artırabildiğini ve metni geliştirmesi için yazara fırsat sunduğunu ortaya koymaktadır. Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski'nin (2019) gerçekleştirdikleri araştırmanın bulguları geri bildirimlerin akıcı yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da bulgular düzeltme aşamasında yapılan geri bildirimlerin hata tekrarını engellediğini, metnin geliştirilmesi için fırsat sunduğunu dolayısıyla yazma becerilerine olumlu katkılarının olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu iki araştırmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Hayes ve Flower'ın (1980) bulguları yapılan gözden geçirme ve düzeltmelerin yazmanın önemli birer süreci olduğunu ve bu süreçlerin yazılı anlatımın kalitesi açısından önemli olduğunu göstermiştir. Hayes ve Flower'ın elde ettiği bulgular ile bu çalışmada elde edilen bulgular birbirlerini destekler niteliktedir. Nitekim elde edilen bulgular gözden geçirme ve düzeltme süreçlerinin yazılı anlatımda yapılan hata ve eksikliklerin fark edilerek düzeltilmesi ve sonuç olarak daha nitelikli yazılı anlatımların ortaya çıkarılması açısından etkili olduğu göstermiştir. Nelson ve Schunn'un (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada elde ettiği bulgular farklı türlerdeki geri bildirimlerin yazma başarımını olumlu etkileyebileceğini göstermiştir. Nelson ve Schunn tarafından elde edilen bu bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmada da bulgular geri bildirimlerin yazma sürecinde hataların düzeltilmesine katkı sağlayarak aynı hatalara yeniden düşülmesini engellediğini göstermiştir. Paulus'un (1999) gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları öğrencilerin akranlarının ve öğretmenlerinin geri bildirimlerinden hareketle yaptıkları düzeltmelerin yazılı anlatım niteliği açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları da geri bildirimlerden hareketle yapılan düzeltmelerin ortaya çıkan ürün metnin niteliği açısından önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla gözden geçirme ve düzeltmelerin yazının geliştirilmesinde önem taşıyan iki süreç olduğu, bu süreçlerde akran ve öğretmen geri bildirimlerinin yazma başarımını açısından önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular 4+1 PYDM'nin son aşaması olan paylaşma aşamasının yazma başarımı açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre paylaşma aşamasında yazısının başkaları ile paylaşılacağını bilen yazar; yazıya daha fazla özen göstermekte, yazmayı daha etkili ve değerli bir eylem olarak algılamaktadır. Bu durum ise yazma eylemini yazarın gözünde daha anlamlı hâle getirmektedir. Bulgulara göre yazma eyleminin anlamlı hâle gelmesi ile yazarın yazmaya olan isteği artmaktadır. Bu durum ise yazma alışkanlığı kazanılmasına katkı sunmaktadır. Bunlarla birlikte elde edilen bulgular paylaşma aşamasında yazılanların paylaşılmasının yazarın geri bildirimler almasına aracılık ettiği, böylece yazara hata ve eksikliklerini görme imkânı sunduğu anlaşılmaktadır. Tavşanlı ve Kaldırım'ın (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada elde edilen bulgular paylaşmanın bazı olumlu etkilerinin olduğunu, yazılarını paylaşan öğrencilerin bundan mutluluk duyabileceğini ve böylece bu öğrencilerin yazma isteğinin artabileceğini göstermiştir. Tavşanlı ve Kaldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile bu çalışmada elde edilen bu bulgular birbirini destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmanın bulguları paylaşma aşamasının yazma isteği, yazılı anlatım algısı ve tutumu açısından olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular paylaşmanın yazma isteğini, yazıya verilen anlam ve değeri artırabileceğini göstermiştir. Öte yandan Tavşanlı ve Kaldırım (2018) tarafından elde edilen bulgular paylaşma aşamasında yazılanlar paylaşılırken öğrencilerin utanma duygusu yaşayabildiklerini göstermiştir. Bu nedenle özellikle yazılanlar paylaşılırken okuyucular tarafından yazının alay konusu hâline getirilmesi, yazarın küçük düşürülmesi gibi sınıf ortamında oluşabilecek olumsuz durumlara karşı tedbir alınması yararlı olacaktır. Bu konuda başta öğretmenin rol model tutum içerisinde olması ve öğrencilerini bu konuda bilinçlendirmesi önemlidir. Alber-Morgan, Hessler ve Konrad (2007) paylaşma diğer bir deyişle yayınlama aşamasının öğrenci başarısının bir kutlaması niteliğinde olduğunu ve bu aşamanın isteksiz yazarlara yazma isteği kazandırılması noktasına etkili olabileceğini ifade etmiştir. Tompkins (2017) ise bu aşama ile öğrencilerin kendiklerini yazar olarak görmeye başladıklarını ve bu aşamanın yazmayı sosyal ve eğlenceli bir etkinlik haline getirebileceğini belirtmektedir. Alber-Morgan vd. ile Tompkins tarafından dile getirilen bu ifadeler bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmada bulgular paylaşma sürecinin öğrencileri yazmaya isteklendirebilecek, teşvik edici önemli bir süreç olduğunu göstermektedir.

## 5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen yazma eğitiminin geleneksel eğitim sürecine göre tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirme bakımından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin dil ve anlatım ile içerik bakımından daha nitelikli metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde bu çalışmada elde edilen bulgular bu modelin yazım ve noktalama ile organizasyon bakımından da daha nitelikli metinlerin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma başarımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Geleneksel eğitim öğretimin ise dil kullanımı, yazım ve noktalama, içerik, organizasyon açılarından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla içerik, organizasyon, dil kullanımı, yazım ve noktalama bakımından daha başarılı yazarlar yetiştirilmesi için geleneksel uygulamalar yerine 4+1 PYDM'ye başvurulması ve yazma eğitiminin bu model çerçevesinde gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

Araştırmada 4+1 PYDM'ye göre gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel olarak gerçekleştirilen yazma eğitiminin ise yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları 4+1 PYDM'nin hazırlık bakımından, yazma süreci bakımından ve değerlendirme bakımından yazılı anlatım öz yeterlik algılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle hem 4+1 PYDM çerçevesinde yürütülen yazma eğitiminin hem de geleneksel olarak yürütülen yazma eğitiminin öğrencilerin serbest yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen süreçler olan hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme ve paylaşma süreçlerinin her birinin öğrenciler, yazma başarımları ve ortaya koydukları ürün metinler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle bu süreçlerin her birinin öğrenci, yazma başarımı ve ürün metin üzerindeki etkilerine ilişkin elde edilen sonuçlar tek tek ele alınmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle hazırlık sürecinin ürün metin, öğrenci ve yazma başarımı üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle hazırlıkların bu etkilerinden başlıcalarının şunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır:

1. Hazırlık süreci metnin amacının, konusunun ve türünün belirlendiği ve buna göre bilgi edinme yollarına başvurulduğu süreçtir. Dolayısıyla bu süreç metne ve yazmanın diğer süreçlerine yönelik belirsizliklerin giderilmesinde etkili olabilmektedir. Metne ve sürece yönelik belirsizliklerin giderilmesi ise yazma başarımını olumlu etkilemekte ve daha nitelikli metinlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

2. Hazırlık aşamasında yazının konusu ve türü belirlendikten sonra konu ve tür ile ilgili bilgi edinme yollarına başvurulmaktadır. Bu durum öğrencinin konuyla ve türle ilgili bilgisini artırmakta, ona yazarken kullanabileceği veriler sağlamaktadır. Böylece hazırlıklar fikir üretimini ve yazma başarımını olumlu etkileyebilmektedir. Fikir üretiminin artması ise akıcı yazmayı ve yazma başarısını beraberinde getirmektedir.

3. Hazırlıklar öğrencinin konu ile ilgili bilgisini artırmaktadır. Bu durum yazarın yazmaya olan isteğini de artırabilmektedir. Hazırlık aşamasında yazar konu bilgisinin artması ile birlikte taslak oluşturma, geliştirme gibi diğer süreçleri daha kolay bir şekilde yürütebilmekte, bu süreçlerde daha iyi başarımlar gösterebilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular planlama sürecinin iyi bir yazma edimi açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bulgular ışığında planlamanın ve bu aşamada oluşturulan taslak metinlerin öğrenci, yazma başarımı ve ürün metin üzerindeki başlıca etkilerinin şunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır:

1. Planlama aşamasında oluşturulan yazılı anlatım taslakları nerede, nelere değinileceği hakkında öğrencilere fikir vererek belirsizlikleri önleyebilmektedir. Diğer bir deyişle planlama sürecinde oluşturulan yazılı anlatım taslakları yazara yol göstererek belirsizlikleri önleyebilmektedir. Bu durum ise yazarken yapılan hata oranını düşürmekte, daha iyi bir yazma başarımına zemin oluşturmaktadır.

2. Planlama aşamasında oluşturulan taslak metinler nerede, nelerin ele alınacağı hakkında yazara fikir vererek konu dağınıklığının önüne geçmektedir. Ayrıca bu aşamada ortaya çıkan taslak metin belirsizlikleri yok ederek yazarın

kaygısını da azaltabilmektedir. Bu durum ise yazma başarımını olumlu yönde etkilemekte ve daha nitelikli metinlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

3. Planlama aşamasında oluşturulan taslak metinler nerede, ne yapılması gerektiği hakkında yazara fikir sunmaktadır. Bu durum ise yazarın yazmak için daha fazla istek duymasını dolayısıyla daha iyi bir yazma başarımı ortaya koymasını sağlamaktadır.

4. Planlamalar gereksiz detaylara inilmesini ve gereksiz konulara girilmesini engelleyerek yazma eyleminin daha kısa bir zaman diliminde bitirilmesine yardımcı olabilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşamasının yazma başarımı ve ürün metinler açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bulgulardan hareketle geliştirme/düzenleme aşamasının yazma sürecinde sağladığı belli başlı katkıların şunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır:

1. Geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması konunun derinleştirilmesine katkı sunmaktadır. Çünkü bu aşamada yazarlar planlama aşamasında oluşturdukları taslak metinleri geliştirmek amacı ile örnekleme, sayısal verilerden yararlanma gibi düşünceyi geliştirme yollarına sıklıkla başvurmaktadır.

2. Bulgulara göre geliştirme/gözden geçirme/düzenleme aşaması taslak metinlerde olan hataların görülerek düzeltilmesine katkı sunmaktadır. Yazar bu aşamada bağdaşıklık ve tutarlılık açısından daha nitelikli metinler ortaya çıkarma şansı bulabilmektedir. Çünkü bu aşama yazara konu ile ilgili fikir ve düşüncelerini geliştirme ve bunları düzenleme fırsatı sunmaktadır.

3. Gözden geçirme ve düzenlemeler ile birlikte metinde hatalar azalmakta, fikir ve düşünceler derinleştirilmekte dolayısıyla daha etkili metinler ortaya çıkabilmektedir. Bu aşama yazarın konu ile ilgili fikir ve düşüncelerini geliştirmesini ve gözden geçirmesini sağlayarak konu bütünlüğüne katkı sunabilmektedir.

Bulgular düzeltme aşamasının yazma başarımı ve ürün metin açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ışığında bu aşamanın öğrenci ve metin üzerindeki başlıca olumlu yansımalarının şunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır:

1. Bulgulara göre düzeltme aşamasında metnin gözden geçirilmesi ve geri bildirimlere başvurulması yazılı anlatım taslaklarındaki eksiklik ve hataların görülerek düzeltilmesine yardımcı olmaktadır.



2. Düzeltme aşamasında alınan veya sunulan geri bildirimler yapılan hatalar konusunda farkındalık uyandırarak hataların tekrarını engelleyebilmektedir.

3. Bu aşama metni gözden geçirilmesine ve geri bildirimler aracılığı ile geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

4. Bu aşamada alınan veya sunulan yapıcı geri bildirimler yazmaya yönelik isteği artırabilmektedir. Ayrıca düzenleme aşamasında alınan ve sunulan geri bildirimler yazara farklı bakış açıları kazandırabilmektedir.

Bulgular paylaşma aşamasının yazma başarımı açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bulgulardan hareketle paylaşma sürecinin öğrencinin yazmaya olan isteği ve başarımı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre paylaşma aşamasının öğrenci, yazma başarımı ve ürün metin üzerindeki başlıca olumlu yansımaları şunlardır:

1. Metnin paylaşılacağını bilen öğrenciler daha özenli bir şekilde yazılarını oluşturmakta, yazarken daha titiz davranmaktadır. Diğer bir deyişle metnin paylaşılacağını bilenler daha özenli bir şekilde yazma eylemini gerçekleştirmektedir.

2. Paylaşma yazıların okuyuculara ulaşmasını sağlamaktadır. Bu durum ise öğrencinin gözünde yazma işinin daha anlamlı bir hale gelmesini sağlayabilmektedir. Ayrıca paylaşılan yazılar hakkında başka insanlardan alınan yapıcı dönütler yazarın yazmaya olan isteğini ve özverisini artırarak yazma alışkanlığı geliştirmesini sağlayabilmektedir.

3. Paylaşma aşaması oluşturulan metinlerin okuyuculara ulaşmasına ve böylece okuyuculardan geri bildirimler alınmasına aracılık etmektedir. Bu geri bildirimler aracılığı ile öğrenci sıklıkla yaptığı hata ve eksiklikleri görerek bunlar hakkında farkındalık kazanmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada hazırlık, planlama, geliştirme/gözden geçirme/düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarının her birinin belirli amaçlara hizmet ettiği görülmüştür. Bu aşamaların her biri yazma başarımının üst düzeye çıkarılması ve nitelikli metinler ortaya konmasına aracılık etmektedir. Özellikle tartışmacı metinler gibi kaynak kullanımının önemli olduğu metin türleri ile ilgili yazma eğitiminde bu aşamaların her birinin iyi bir yazma başarımı ortaya konması, dolayısıyla nitelikli metinler oluşturulabilmesi açısından önemli olduğu görülmüştür. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini ortaya koymak için yapılan bu çalışmada elde edilen

sonuçlardan yola çıkılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Aşağıda bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilere yönelik yapılan öneriler yer almaktadır:

1. Araştırmada elde edilen bulgular yazma öncesinde iyi bir hazırlık yapılmasının yazma sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Bu nedenle öğrenciler yazmaya başlamadan önce eğer mümkünse mutlaka bir hazırlık yapmalıdır. Bulgulara göre hazırlık aşamasında öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinme yollarına başvurarak yazma konusu ile ilgili bilgi edinme fırsatı yakalayabilmektedir. Bu durum ise onların daha üretken olmasına ve daha başarılı olmasına katkı sunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili okuma, araştırma ve tartışma gibi bilgi edinme yollarına başvurarak hazırbulunmuşluklarını sağlamaya özen göstermelidir. Bulgulara göre hazırlıklar sırasında yazma amacının, konusunun ve metin türünün net bir şekilde belirlenmesi yazmanın diğer süreçlerinde karşılaşılabilecek belirsizlikleri önleyerek yazar açısından yazma sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenciler hazırlık sürecinde yazma amacını, yazacakları konuyu ve yazacakları metin türünü net bir şekilde belirlemeye özen göstermelidir. Bu durum onlar için yazma sürecini daha kolay bir hâle getirecek aynı zamanda daha iyi bir yazma başarımı ortaya koymalarına yardımcı olacaktır.

2. Araştırmada bulgular iyi bir planlamanın nitelikli metinler oluşturulabilmesi açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bu nedenle öğrenciler mümkün olduğunca yazacakları hakkında planlamalar yaparak, yazılı anlatım taslakları oluşturarak yazma süreçlerini devam ettirmelidir. Araştırmada yazılı anlatım taslaklarının yazarlara yol göstererek yazma süreçlerini daha başarılı bir şekilde yürütmeleri için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrenciler doğrudan metnin son hâlini ortaya koymaya çalışmak yerine taslak metinler oluşturarak bu metinleri geliştirmeye çalışmalı ve böylece daha nitelikli metinlere ulaşmayı amaçlamalıdır. Bununla birlikte araştırma bulgularına göre planlamalar yazma sürecinde yapılan hataları azaltmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yazarken yaptıkları hataları azaltmak için taslak metinler oluşturarak bu metinler üzerinden çalışmalarını yürütmesi konu dağınıklığını önleyecek, yapılan hataları azaltacaktır.

3. Araştırma sonuçları taslak metinlerin geliştirilmesi, konunun derinleştirilmesi ve metnin daha nitelikli bir hâle getirilmesi açısından örnekleme,

sayısal verilerden yararlanma gibi düşünceyi geliştirme yollarını kullanmanın önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler gerekli durumlarda yazılarını zenginleştirebilecek bu tür düşünceyi geliştirme yollarına başvurmalıdır. Bununla birlikte bulgular öğrencilerin kendi metinlerini gözden geçirerek düzenlemeler yapmalarının metnin niteliği açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin mümkün olduğunca kendi metinlerini gözden geçirmesi ve gerekli gördükleri yerlerde düzenlemeler yapması yararlı olacaktır.

4. Araştırmada elde edilen bulgular dönüt ve düzeltmelerin yazma başarımı ve yazma becerisinin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlara göre dönüt ve düzeltmeler hata ve eksikliklerin fark edilmesi ve bunların düzeltilmesi bakımından son derece önemlidir. Bu nedenle yazarlar mümkün olduğunca yazılarını başkaları ile paylaşarak onlardan geri bildirimler almaya ve bu geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapmaya özen göstermelidir. Bu durum onların sıklıkla yaptıkları hataları da görerek düzeltmelerini ve bu hatalar hakkında farkındalık kazanmalarını sağlayabilir. Bulgulara göre dönütler sayesinde yazarlar farklı bakış açıları kazanmaktadır. Bu durum ise onların metinlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yazma becerilerini geliştirmek için akranları ve öğretmenleri tarafından yapılan geri bildirimlere önem vermelidir.

5. Araştırma sonuçlarına göre yazılanların paylaşılması öğrencilerin gözünde yazma eylemini daha anlamlı, daha etkili ve değerli bir iş hâline getirmektedir. Ayrıca yazılanların paylaşılması yapılan hataların da ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler okuyucuları etkilemesi ve yazma eyleminin daha anlamlı bir hâle gelmesi için yazılarını mümkün olduğunca diğer insanlarla paylaşarak onlarla fikir alışverişinde bulunmalıdır. Bulgulara göre yazıların paylaşılması yazının hedefine ulaşması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle yazılanların paylaşılması noktasında çekingen davranılmamalıdır. Çünkü yazıların paylaşılması onun okuyucu ile buluşarak etkili olması bakımından son derece önemlidir. Ancak yazılar paylaşılmadan önce yazılanların iyi bir biçimde değerlendirilmesi için uygun bir paylaşım aracının belirlenmesine özen gösterilmelidir.

6. Araştırmada 4+1 PYDM'nin tartışmacı metin yazma başarımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrenciler yazılarını oluştururken geleneksel yazma uygulamaları yerine 4+1 PYDM'ye uygun bir

şekilde yazılarını oluşturabilirler. Ancak bu modelde yer alan aşamaların doğrusal ve değişmez bir sıralamada olmadığı bilinmesi gerekir. Aşamalar yinelenen ve gerekli durumlarda gözden geçirme ve geri bildirimler aracılığı ile geri dönüşler yapılabilir. Nitekim bulgular 4+1 PYDM'nin yazma sürecine bir düzen kattığını ve yazma sürecinde oluşabilecek karmaşanın önüne geçtiğini göstermektedir.

7. Öğrenciler 4+1 PYDM'ye göre yazılarını oluşturmak için vakit bulamamaları durumunda bu modelde yer alan aşamalardan en azından vakit ayırabildiklerini yapabilirler. Örneğin yazıları düzeltme için vakti olmayan bir yazar bu aşamayı gerçekleştirmeden diğer aşamaları tamamlayarak süreci tamamlayabilir. Çünkü bu araştırmada 4+1 PYDM'de bulunan hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve paylaşma aşamalarının her birinin yazar ve metin için sağladığı katkılar olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yazarlar bu aşamaların her birini tamamlamak için vakit bulamamaları durumunda en azından bir kısmını gerçekleştirerek yazılarını daha nitelikli hale getirebilirler. Bu aşamalar içerisinde özellikle hazırlık sürecinin önemli bir yeri olduğu göz ardı edilmemelidir.

Yukarıda öğrencilere yönelik öneriler yer almaktadır. Bununla birlikte araştırma sonuçları öğretmenlere de çeşitli öneriler sağlamaktadır. Aşağıda öğretmenlere yönelik sunulan bu öneriler yer almaktadır:

1. Araştırma sonuçları 4+1 PYDM'ye göre yürütülen yazma eğitiminin tartışmacı metin yazma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Geleneksel olarak yürütülen yazma eğitiminde ise 4+1 PYDM'deki gibi bir etkinin söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin tartışmacı metin yazma eğitimini geleneksel anlayışta bir yazma eğitimi yerine 4+1 PYDM'ye uygun bir anlayışla yürütmesi yararlı olacaktır. Bulgulara göre bu model içerik, organizasyon, yazım ve noktalama, dil kullanımı bakımından daha nitelikli tartışmacı metinlerin yazılmasına katkı sunmaktadır. Dolayısıyla içerik, organizasyon, yazım ve noktalama, dil kullanımı bakımından daha iyi bir yazma başarımı açısından 4+1 PYDM'ye başvurularak buna uygun bir şekilde yazma eğitiminin gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

2. Araştırmada 4+1 PYDM'nin her bir aşamasının (hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve paylaşma) yazar üzerinde veya ürün metin üzerinde çeşitli olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu nedenle yazarken öğrencilerin bu aşamaları takip etme alışkanlığı kazanması için öğretmenlerin aşamaların her

birinin önemini vurgulaması ve bu aşamalarda gerçekleştirilen etkinliklerin neden yapıldığı noktasında öğrencilerini bilinçlendirmesi yararlı olacaktır. Ayrıca bu aşamaların takip edildiği yazma uygulamalarını sıklıkla yaptırması öğrencilerin bu aşamaları gerçekleştirme alışkanlığı kazanması noktasında yararlı olacaktır.

3. Araştırma sonuçları yazmaya başlamadan önce yapılan hazırlıkların yazma başarımı ve ürün metin üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle öğretmenler yazma eğitiminde yazmanın bir süreç olduğunu vurgulayarak iyi bir yazma başarımı için hazırlıkların önemli olduğu bilincini öğrencilerine aşılamalıdır. Bununla birlikte hazırlık sürecinde yapılabilecek etkinlikler konusunda da öğrencilerine beceri kazandırmalıdır. Bulgulara göre hazırlıklar nitelikli metinlerin ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı yazma uygulamaları sırasında öğrencilerin yeterince hazırlık yapabilmeleri için gerekli zamanı verme noktasında hassas davranmalıdır. Araştırmada özellikle hazırlık sürecinin iyi bir yazma başarımı açısından önemli olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler hazırlık sürecini vakit kaybı olarak görmemeleri açısından öğrencilerine bu aşamanın önemi noktasında farkındalık kazandırmalıdır.

4. Sonuçlar planlamanın ve bu süreçte oluşturulan yazılı anlatım taslaklarının yazma sürecinde yazara yol göstererek yazma başarımını etkileyebildiğini göstermiştir. Bu nedenle öğretmenler yazma eğitiminde planlamanın ve taslakların yazma sürecindeki önemini vurgulayarak başarılı bir süreç için bu aşamada başvurulabilecek etkinlikler ve uygulamalar hakkında öğrencilerine beceri kazandırmalıdır. Bulgulara göre planlama süreci diğer yazma süreçlerinin daha akıcı bir şekilde gerçekleştirilerek zaman kazanılmasında da etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı yazma uygulamalarında planlama (taslak oluşturma) çalışmalarına önem vererek bu çalışmaları sıklıkla yaptırması, öğrencilerin akıcı biçimde yazabilmesi ve daha iyi yazma başarımı ortaya koyabilmesi açısından yararlı olacaktır.

5. Araştırma sonuçları geri bildirimlerin ve bu geri bildirimler doğrultusunda yapılan düzeltmelerin yazılı anlatımdaki önemini ortaya koymaktadır. Bu süreçte özellikle akran ve öğretmen geri bildirimleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğretmenler geri bildirimler noktasında öğrencilerine rol model olmalı ve bu konuda onlara beceri kazandırmalıdır. Özellikle yazma eğitiminin başlarında öğrenciler birbirlerine nasıl geri bildirim vermeleri

gerektiğini bilemeyebilir. Bu nedenle özellikle en başlarda geri bildirimlerin öğretmen tarafından yapılması ve nasıl yapılması gerektiği hakkında öğrencilere rol model olunması yararlı olacaktır.

6. Araştırma sonuçlarına göre yazıların paylaşılması, yazarın gözünde yazma eylemini daha anlamlı bir hâle getirmekte ve böylece yazmaya yönelik duyulan isteğin artmasını sağlayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı metinlerin onlar tarafından paylaşılmasına yardımcı olmalı, bu konuda onlara rehberlik yapmalı ve onları cesaretlendirmelidir. Bu hususta öğretmenler öğrencilerine yazdıklarını nerede paylaşabilecekleri, nasıl paylaşabilecekleri noktasında yol göstererek onların yazma becerilerine katkıda bulunabilirler. Ayrıca öğretmenler yazdıklarını paylaşma noktasında öğrencileri teşvik edici bir tutum içerisinde olmalıdır. Bu durum öğrencilerin yazdıklarını paylaşma noktasında cesaret gösterebilmeleri ve böylece yazmaya daha çok istek duyabilmeleri için önemlidir.

7. Birçok öğrenci 4+1 PYDM'nin aşamaları arasında doğrusal bir ilerlemenin olduğu gibi yanlış bir algıya kapılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine 4+1 PYDM'nin süreçlerinin yinelenebileceğini ve gerekli durumlarda geri dönüşler yapılabileceğini sık sık hatırlatması yararlı olacaktır.

8. Bu araştırmada elde edilen bulgular hazırlık, planlama, düzeltme gibi yazmanın bütün aşamalarının nitelikli yazılara ulaşılabilmesi açısından önemli olduğunu göstermiştir. Öğreticiler yazmanın zaman ve sabır gerektiren bir süreç olduğunu unutmamalı, öğrencilere yazmanın bu süreçlerini verimli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için yeterli zamanı tanımalıdır.

9. Çalışmada elde edilen sonuçlar yazma süreçlerinin iyi bir şekilde yönetilmesinin nitelikli metinlerin oluşturulabilmesi için önemli olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla yazılı anlatım çalışmalarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yalnızca ürün metin üzerinden değerlendirme yapılması yanlış olacaktır. Bu nedenle yazılı anlatımda ölçme ve değerlendirme yapılırken ürün metin ile birlikte öğrencilerin süreç yönetimleri ve bu süreçte yaptıkları çalışmalar göz önüne alınmalıdır.

## 6. KAYNAKÇA

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atf sistemi kullanılmıştır.)

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (11. baskı). Biliş Gelişiminin Coşkusu.
- Ahıskalı E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ahraz, S. (2018). *Planlı yazma yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokula yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1(2), 185-198. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202459>
- Akbaba, R. S. ve Türel, Y. K. (2016). Yazma becerisinde dönüt ve dönüt aracı olarak kullanılan bilgisayara ilişkin bir derleme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2023-2040. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/265092>
- Akinwamide, T. K. (2012). The influence of process approach on English as second language students' performances in essay writing. *English Language Teaching*, 5(3), 16-29. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n3p16>
- Aksu, Ö. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Alan, Y. (2019). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Alber-Morgan, S. R., Hessler, T., & Konrad, M. (2007). Teaching writing for keeps. *Education and Treatment of Children*, 30 (3), 107-128. <https://www.jstor.org/stable/pdf/42899937.pdf>
- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımlarının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Allal, L. & Chanquoy, L. (2004). Introduction: Revision revisited. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision Cognitive and instructional processes* (s. 87–101). Kluwer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1>
- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi*, 169(1), 67-110. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780011>
- American Heritage Dictionary* (1981), Boston: Houghton Mifflin.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153337>
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2015). *Yazılı anlatım el kitabı*. Pegem Akademi.
- Arıcı, B. (2021). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Hataları. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(2), 42-50. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.2.4>
- Ariana, S. M. (2010). Some thoughts on writing skills. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 1(1), 127-133. <http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2010/n1/019.pdf>

- Ariza Martínez, A. V. (2005). The process-writing approach: An alternative to guide the students compositions. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (6), 37-46. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902005000100004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902005000100004)
- Awang, H., & Ramly, I. (2008). Creative thinking skill approach through problem-based learning: Pedagogy and practice in the engineering classroom. *International Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 18-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1084906>
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M., & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 139-160. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4978>
- Aydın, İ., Dizman, A. ve Karaca, A. (2017). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 131-151. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3746>
- Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33, 81-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.001>
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bağcı Ayrancı, B., & Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716. <https://doi.org/10.16916/aded.332026>
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92273>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (5. baskı). Pegem A Akademi.
- Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 73-88. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4279>
- Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi*, (145), 48-63. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_0000000115](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000115)
- Bayat, N. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 116-144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70426>
- Bayat, N. (2014a). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 155-168. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2333>
- Bayat, N. (2014b). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1133-1141. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720>



- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, (Vol. 2). 1-64. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berninger, V. W., & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 96-114). New York: The Guilford Press.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431. <https://doi.org/10.1177/1362168808089924>
- Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 359-380). NY: LEA, Taylor & Francis.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. İçinde N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Haz.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10* (s. 75-99). Okan Üniversitesi.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154>
- Bratcher, S. and Ryan, L. (2003). *Evaluating Children's Writing, A Handbook of Grading Choices for Classroom Teachers*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey.
- Brodney, B., Reeves, C., & Kazelskis, R. (1999). Selected prewriting treatments: Effects on expository compositions written by fifth-grade students. *The Journal of Experimental Education*, 68(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/00220979909598491>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Chase, B. J. (2011). *An analysis of the argumentative writing skills of academically underprepared college students*. [Unpublished doctoral dissertation], Columbia University.
- Chiu, Y. C. J. (2009). Facilitating Asian students' critical thinking in online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 42-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00898.x>
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328-338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>
- Cin Şeker, Z. ve Çobanoğlu, D. (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının günlük dilde sık kullanılan kelimelerin doğru yazımını bilme düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 51-63. <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14914>
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., & Swann, J. (2005). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. New York: Routledge.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Condon, W., & Kelly-Riley, D. (2004). Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities. *Assessing Writing*, 9(1), 56-75. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.01.003>

- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *MEDSURG Nursing*, 19(2), 127-129. <https://link.gale.com/apps/doc/A224932156/AONE?u=anon~cc4e7a7e&sid=googleScholar&xid=22d809b0>
- Coşkun, E., & Tiryaki, E. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208297>
- Coşkun, E., & Tiryaki, E. N. (2013a). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 102-115. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7790/101870>
- Coşkun, E., & Tiryaki, E. N. (2013b). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yapısını oluşturmadaki sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 101-141. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adyusbd/article/16415>
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. baskı). (Çev. M. Sözbilir) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev. Ed. Dede, Y. & Demir SB) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Culham, R. (2003). *6+ 1 traits of writing: The complete guide grades 3 and up*. New York: Scholastic.
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/257780>
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 379-389. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5458/74029>
- Çakmak, E., & Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/76907>
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. İçinde N.Bayat (Editör), *Yazma ve eğitimi* (ss. 135-158). Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G., Bayat, N., & Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98. <https://doi.org/10.13114/MJH.2016119291>
- Çetişli, İ. (2010). *Metin Tahlillerine Giriş-1 / Şiir*. Akçağ Yayınları.
- Çocuk, H. E. & Yanpar Yelken, T. (2021). The effect of planned writing model on writing anxiety, self-efficacy and B2 level achievement of learners of Turkish as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 458-471. <http://jlls.org/index.php/jlls/article/view/2158>
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). Further studies in writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses, and sex differences. *Research in the Teaching of English*, 9, 250-256. <https://www.jstor.org/stable/40170633>

- De Rycker, A., & Ponnudurai, P. (2011). The effect of online reading on argumentative essay writing quality. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 11(3). <https://ejournal.ukm.my/gema/article/view/47>
- Demir, M. K., Şahin, Ç., & Tutkun, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi için sınıf öğretmeni adaylarının münazara konusu oluşturma becerilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 51-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/26879/282678>
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kafkasegt/issue/19193/204083>
- Demirel, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yaratıcı Yazma Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir inceleme. *International Journal of Language Academy* 7(4), 210-220. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30174>
- Diakidoy, I. A. N., Christodoulou, S. A., Floros, G., Iordanou, K., & Kargopoulos, P. V. (2015). Forming a belief: The contribution of comprehension to the evaluation and persuasive impact of argumentative text. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 300-315. <https://doi.org/10.1111/bjep.12074>
- Dilidüzgün, S. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060398>
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Dilbilim ve metin bilgisi ile ilgili temel kavramlar. İçinde H. Karatay (Editör) *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Asos Yayınları.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326- 342. <https://doi.org/10.16916/aded.677716>
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275- 284. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156993>
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84. <https://www.jstor.org/stable/pdf/44486714.pdf>
- Ellialtı, M. (2016). *Türkiye ve İngiltere'deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. <https://eric.ed.gov/?id=ED058205>
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 28(2), 122-128.
- Ensar, F. (2013). Metinden öğrenme süreçleri açısından metni kavramanın psikolojik doğası. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 309-330. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/15154>
- Erbilen, M. (2020). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Erdoğan, Ö., & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1), 438-459. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRZM016STVPUT09>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. İçinde A. Saban ve A. Ersoy (Edt.). *Eğitimde nitel araştırmalar desenleri*, (ss. 81-138). Anı Yayıncılık.
- Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131-141. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080494>
- Ferretti, R. P., & Lewis, W. E. (2013). Best practices in teaching argumentative writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*, 2nd ed., (pp. 113-140). New York, NY: The Guilford Press.
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 577-589. <https://doi.org/10.1037/a0014702>
- Firkins, A., Forey, G., & Sengupta, S. (2007). Teaching writing to low proficiency EFL students. *ELT Journal*, 61(4), 341-352. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm052>
- Flower, L. (2000). Writing for an audience. In P. Eschholz, A. Rosa, & V. Clark (Eds.), *Language awareness: Readings for college writers* (pp. 139-141). (8<sup>a</sup> ed.). Boston.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449-461. <https://www.jstor.org/stable/375768>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., Peck, W. C., & McCormick, K. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press.
- Gall, M. D., & Gillett, M. (1980). The discussion method in classroom teaching. *Theory Into Practice*, 19(2), 98-103. <https://doi.org/10.1080/00405848009542881>
- Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45, 212-227. <https://doi.org/10.1080/03634529609379050>
- Ghufon, M. A. (2016). Process-genre approach, product approach, and students' self-esteem in teaching writing. *Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, 2(1), 37-54. <http://ejournal.kopertais4.or.id/mataraman/index.php/efi/article/view/1925>
- Golder, C., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse processes*, 18(2), 187-210. <https://doi.org/10.1080/01638539409544891>
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12). <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/7eff588a-1bff-4223-b3f8-769e23c181a1/turkce-ogretiminde-yazma-egitimi>
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Gökçe, B. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile bu becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

- Gökçe, B., & Çelebi, S. (2015). Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Tartışmacı Metinlerinde Düşünceyi Geliştirme Yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-30.
- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>
- Graham, S. (1993). *Process Writing*. British Council, Barcelona.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin: Renaissance Learning. Retrieved from <https://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. DOI: [10.1037/0022-0663.99.3.445](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445)
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., Harris, K. R., & Adkins, M. (2018). The impact of supplemental handwriting and spelling instruction with first grade students who do not acquire transcription skills as rapidly as peers: A randomized control trial. *Reading and Writing*, 31(6), 1273-1294. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9822-0>.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Greenlaw, S. A., & DeLoach, S. B. (2003). Teaching critical thinking with electronic discussion. *The Journal of Economic Education*, 34(1), 36-52. <https://doi.org/10.1080/00220480309595199>
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi (hem metin çözümleme hem de yaratıcı yazma)* (4. Basım). Papatya Yayıncılık
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16973/177364>
- Hamzadayı, E. (2019). Yazılı anlatım biçimleri. İçinde N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (Eds.), *Research on writing: Principles and methods* (pp. 207-220). New York: Longman.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Huang, Y., & Jun Zhang, L. (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. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21(1), 66-78. <https://doi.org/10.1177/003368829002100105>
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. London: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kansızoğlu, H. B., & Bayrak Cömert, Ö. (2017). Süreç odaklı yazma yaklaşımlarının yazma başarısına etkisi: bir meta analiz. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 541-586. <https://dergipark.org.tr/pub/cuefd/issue/31467/292046>
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 79-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156759>
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESODER)*, 9(33), 18-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6147/82524>
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4390/60354>
- Karatay, H. & Aksu, Ö. (2017). 4+ 1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335. <https://doi.org/10.16916/aded.302765>
- 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. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934029.pdf>
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri, M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (3. Baskı) (ss.21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kardaş, M. N. (2018). Dil ve iletişim. İçinde M.N. Kardaş ve R. Koç. (Eds.) *Kuram ve Uygulamada Türk Dili I*. Pegem Akademi. Ankara.
- Katranç, M. (2015). Bireysel ve Grupla Yazma Uygulamalarının Yazma Kaygısı ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Algısı Üzerine Etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*. 2(2), 40-55. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.272>
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2019). Geri bildirim ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45 (201), 189-205. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8413>
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Kelecioğlu, H. & Göçer Şahin, S. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/65955>

- Keleş, H., & Kırış, A. (2010). Tarihsel tartışma ve tarihsel tartışma metni yazma. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1), 187-205. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59507/855662>
- Kemiksiz, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-55. <http://dx.doi.org/10.31464/jlere.591822>
- Kılıç, D. (2010). Yenilenen ilköğretim programlarında planlama ve öğretmenlerin hazır planlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6000/80002>
- Kılıç, S. (2017). Kovaryans analizi. *Journal of Mood Disorders*, 7(1):73-8. <http://dx.doi.org/10.5455/jmood.20161230045344>
- Kinneavy, J. A. (1971). *A Theory of discourse: The aims of discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1992). *Thinking as argument*. *Harvard Education Review*, 62(2), 155-178. <https://doi.org/10.17763/haer.62.2.9r424r0113t67011>
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19571/208612>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Larson, M., Britt, M. A., & Larson, A. A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25(3), 205-224. <https://doi.org/10.1080/02702710490489908>
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28 (4): 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, J. W. (1987). Topic selection in writing: A precarious but practical balancing act. *The Reading Teacher*, 41(2), 180-184. <https://www.jstor.org/stable/20199730>
- Limpo, T., Alves, R. A., & Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177-193. <https://doi.org/10.1111/bjep.12020>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- MacArthur, C. A. (2012). Evaluation and revision. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 461-483). New York, NY: Psychology Press.
- Mahnam, L., & Nejadansari, D. (2012). The effects of different pre-writing strategies on Iranian EFL writing achievement. *International Education Studies*, 5(1), 154-160. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n1p154>
- McCann, T. M. (1989). Student argumentative writing knowledge and ability at three grade levels. *Research in the Teaching of English* 23, 62-76. <https://www.jstor.org/stable/40171288>

- MEB (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miller, C. R., & Charney, D. (2008). Persuasion, audience, and argument. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 583-598). London and New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mogahed, M. M. (2013). Planning out pre-writing activities. *International Journal of English and Literature*, 4(3), 60-68. <https://doi.org/10.5897/IJEL12.120>
- Murray, D. M. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet*, 71(3), 11-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402614.pdf#page=18>
- Murray, D. M. (1978). Write before writing. *College Composition and Communication*, 29(4), 375-381. <https://www.jstor.org/stable/357024>
- Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching: Selected articles on writing and teaching*. NJ: Boynton/ Cook.
- Nabhan, S. (2019). Bringing multiliteracies into process writing approach in ELT classroom: Implementation and reflection. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 4(2), 156-170. <http://dx.doi.org/10.30659/e.4.2.156-170>
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>
- Noroozi, O., Biemans, H., & Mulder, M. (2016). Relations between scripted online peer feedback processes and quality of written argumentative essay. *The Internet and Higher Education*, 31, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.002>
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.
- Olinghouse, N. G., Graham, S., & Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 391. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037549>
- Oppenheimer, D., Zaromb, F., Pomerantz, J. R., Williams, J. C., & Park, Y. S. (2017). Improvement of writing skills during college: A multi-year cross-sectional and longitudinal study of undergraduate writing performance. *Assessing Writing*, 32, 12-27. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.11.001>
- Ozfidan, B., & Mitchell, C. (2020). Detected difficulties in argumentative writing: The case of culturally and linguistically Saudi backgrounded students. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 15-29. <https://doi.org/10.29333/ejecs/382>
- Özdemir, E. & Binyazar, A. (1979). *Yazmak sanatı, Kompozisyon*. Ankara: Varlık Yayınevi.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(1), 545-573. <https://doi.org/10.17152/gefad.442223>
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özmen, H. (2016). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.



- Öztürk, E. (2018). Yaratıcı yazı yazmanın önemi. İçinde H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. PEGEM Akademi.
- Öztürk, H. (2016). *Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.50>
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu*. (Çev. Sibel Balcı ve Berat Ahi) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pasand, P. G., & Haghi, E. B. (2013). Process-product approach to writing: The effect of model essays on EFL learners' writing accuracy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.75>
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)
- Raimes, A. (1998). *Exploring through writing: A process approach to ESL composition*. Cambridge University Press.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112. <https://www.jstor.org/stable/354885>
- Rohmatika, A. (2014). The Effectiveness Of Process Approach In Teaching Writing Viewed From Students' Level Of Creativity And Its Implication Towards Writing Assessment. In *The 61 TEFLIN International Conference, UNS Solo 2014* (pp. 470-473).
- Rona, G. (2017). *Tartışmacı metin yapısı öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Rowland, A., Smith, S. J., & Lowrey, K. A. (2020). Pairing Technology With 6 Traits of Writing Instruction. *Journal of Special Education Technology*, 20(10). <https://doi.org/10.1177/0162643420945600>
- Saeidi, M., Sahebkhair, F. (2011). The effect of model essays on accuracy and complexity of EFL learners' writing performance. *Middle- East Journal of Scientific Research*, 10(1), 130- 137. [https://www.idosi.org/mejsr/mejsr10\(1\)11/21.pdf](https://www.idosi.org/mejsr/mejsr10(1)11/21.pdf)
- Sakoda, N. (2007). *The distinction between process based and product based approaches to teaching writing and its effects on classroom methodology*. Hiroshima University of Economics, 1141-1156. <https://core.ac.uk/download/pdf/34000942.pdf>
- Salthouse, T. A. (1984). Effects of age and skill in typing. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 345-371. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.345>
- Sarar Kuzu, T. ve Soytürk, E. (2019). Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının metindilbilimin metin üretim evreleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 12-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/chedar/issue/45464/535651>

- Selanikli, E. (2015). *4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. In Jack C. Richards, & Willy A. Renandya, (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current practice*. (p. 315-320). New York: Cambridge University Press.
- Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16222/169897>
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Singer, J. & Singer, G. H. S. (2008) ‘Writing as physical and emotional healing: findings from clinical research’, in *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*, ed. C. Bazerman, Lawrence Erlbaum Associates, New York, pp. 485–498.
- Sis, N., & Bahşi, N. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2025-2042. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9450>
- Sivaci, S. (2020). The Effects of Peer Feedback on Writing Anxiety Levels of Pre-Service English Teachers. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 20(2), 131-139. <https://www.readingmatrix.com/files/23-e8r7351j.pdf>
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication*, 31(4), 378-388. <https://www.jstor.org/stable/356588>
- Sun, C., & Feng, G. (2009). Process approach to teaching writing applied in different teaching models. *English Language Teaching*, 2(1), 150-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1082330>
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tabak, G., & 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59471/854605>
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students writing skills for English major students. *ABAC journal*, 28(2), 1-19. <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/abacjournal/article/view/539>
- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E., & Sözbilir, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri. *Milli Eğitim*, (177), 50-64. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TnpRM05qYzM>
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876. <https://doi.org/10.16916/aded.436344>

- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138. <https://doi.org/10.30703/cije.543600>
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.
- Tezel, K. V. (2017). Are prospective English teachers linguistically intelligent?. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 88-94. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p88>
- Thulasi, S., Ismail, F. B., & Salam, A. R. B. (2015). Role of model essays in developing students writing skills in Malaysian schools: A review of literature. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2 S1), 56-56. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s1p56>
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Tiryaki, E. N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde gerekçelendirmede kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarının tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1035-1045. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.320089>
- Tiryaki, E. N., & Kayatürk, N. (2017). Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici ve tartışmacı metin öğretimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *I. Uluslararası Türklerin Dünyası Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Antalya (ss. 139-153).
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 83-95). New York: The Guilford Press.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts patterns of practise (6. edition)*. New Jersey: Pearson Publishing.
- Tompkins, G. E. (2017). *Literacy for the 21st century: A balanced approach (7. edition)*. NJ: Pearson Education.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi* 23, 213-233. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/470/3819>
- Turunç, Ö., Eser, H. B. ve Dinç, M. (2018). Tartışmacı tutum ölçeği kısa formunun Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 731-759. <https://doi.org/10.26466/opus.480175>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517>
- Türk Dil Kurumu, *Güncel Türkçe Sözlük* (2019). <http://www.sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 05.12.2020
- Uzun, L. (2013). Metindilbilim. İçinde A. S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel dilbilim-II* (2. baskı) ss. 153-180. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 280-300. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19395/206026>
- Ülper, H. (2019). Yazma süreci. İçinde N.Bayat (Editör), *Yazma ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ülper, H., & Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19579/209064>
- Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2007). The dynamics of idea generation during writing: An online study. In M. Torrance, L. Van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition* (pp.125-150). Amsterdam: Elsevier.
- Van Manen, M. (2014). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing (Developing qualitative inquiry). *Walnut Creek: Left Coast Press Inc.*
- Vázquez, S. M. (2002). Argumentative Text: An Instructional Proposal. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(1), 18-22. <http://dx.doi.org/10.5840/thinking20021614>
- Walton, D. N. (1998). *The new dialectic: Conversational contexts of argument*. University of Toronto Press.
- Wentzel, A. (2017). *A Guide to Argumentative Research Writing and Thinking: Overcoming Challenges*. Routledge.
- Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication*, 26(2), 183-209. <https://doi.org/10.1177/0741088309333019>
- Yalçın, K. S., & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies* 2(2), 749-769. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.105>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. İçinde H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. PEGEM Akademi.
- Yılmaz, M. & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 223-234. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3817/51335>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774. Pamukkale Üniversitesi. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>
- Yükseköğretim Kurumu (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları (Türkçe öğretmenliği lisans programı). YÖK: Ankara.
- Zaid, M. A. (2011). Effects of web-based pre-writing activities on college EFL students' writing performance and their writing apprehension. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 23(2), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.003>
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL quarterly*, 16(2), 195-209. <https://doi.org/10.2307/3586792>

Zimmaro, D. M. (2004). *Developing Grading Rubric*. The University of Texas at Austin. Retrieved from <https://www.ijtra.com/view/reliability-and-validity-of-a-graphic-design-assessment-rubric-.pdf>



## 7. EKLER

### Ek 1 Etik Kurul Uygunluk Belgesi



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

**Ahmet DEMİREL**  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

Sayın Ahmet DEMİREL,

"4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerisine Etkisi" konulu İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2020/08) Kurulumuzun 21.01.2020 tarihli ve 2020/01 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

(Prof. Dr. Aliy ERLEN)(Üye)

## Ek 2 Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği Uzman Değerlendirme Formundan Bir Kesit

Sayın Uzman,

Aşağıda görüşlerinize sunulan taslak rubrik, öğretmen adaylarının oluşturdukları tartışmacı metinleri değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sizden ricam aşağıdaki maddeleri “kapsam” yönünden incelemenizdir. Eğer madde, belirtilen özelliği ölçmeye aday bir madde ise “Gerekli”, madde konu kapsamında olduğu halde çeşitli düzeltmeler gerektiriyorsa “Yararlı ama yetersiz”, madde belirtilen özelliği temsil etmiyor ise “Gereksiz” seçeneğini işaretleyiniz. “Yararlı ama yetersiz” seçeneğini işaretlediğiniz maddeler için önerilerinizi, “gereksiz” seçeneğini işaretlediğiniz maddeler için ise lütfen gerekçelerinizi yazınız. Bunların dışında dil ve anlatıma dair önerileriniz var ise lütfen dil ve anlatım önerileri kısmında paylaşınız.

Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ahmet DEMİREL

(BAİBÜ Türkçe Eğitimi) Doktora Öğrencisi

### TARTIŞAMACI METİN DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Boyutlar ve Maddeler		UZMAN GÖRÜŞÜ				
BOYUTLAR	MADDELER (ALTBOYUTLAR)	Gereklili	Yararlı ama Yetersiz	Gereksiz	Öneri/Gereke	Dil ve Anlatım Önerisi/Gereke
İçerik	Tanım/ Bilgilendirme					
	İddialar					

**Diğer Önerilerim:** Lütfen bu bölümde rubriğin geneline ilişkin farklı önerileriniz (madde ekleme vs.) varsa yazınız.

### Ek 3 Tartışmacı Metin Değerlendirme Rubriği

Boyutlar ve Maddeler		BAŞARIM DÜZEYLERİ		
Boyut	MADDE	1 Puan (YETERSİZ)	3 Puan (GELİŞTİRİLMELİ)	5 Puan (BAŞARILI)
1. İçerik	<b>Başlık</b>	Metnin başlığı yoktur.	Metnin başlığı konuya uygun, dikkat çekici veya özgün görünmemektedir.	Metnin başlığı konuya uygun, özgün ve dikkat çekicidir.
	<b>Konuya İlişkin Bilgilendirme /Açıklama</b>	Konu hakkında herhangi bir açıklama/bilgilendirmeye yapılmamıştır.	Konuyla ilgili açıklama/bilgilendirme yapılmıştır ancak yapılan bu açıklama/bilgilendirme konuya ilişkin genel bilgileri tarafsız bir biçimde ortaya koyma açısından zayıftır.	Konuyu ana hatları ile ortaya konmuş ve tarafsız bir şekilde bilgilendirme /açıklama yapılmıştır.
	<b>İddia (Tez)</b>	Metinde herhangi bir iddia ileri sürülmemiştir.	Metinde bir iddia ileri sürülmüştür ancak bu iddia açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilememiştir veya konu ile ilişkili görünmemektedir.	Metinde konuyla ilgili açık ve anlaşılır bir iddia ileri sürülmüştür.
	<b>Karşı İddia (Antitez)</b>	Ortaya atılan iddia karşısında herhangi bir karşı iddia sunulmamıştır.	Ortaya atılan iddia karşısında karşı iddia da sunulmuştur ancak bu iddia açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilememiştir.	Ortaya atılan iddia karşısında açık ve anlaşılır bir şekilde karşı iddia ileri sürülmüştür.
	<b>Gerekeç</b>	Konu ile ilgili ortaya atılan iddia veya karşı iddiaya ilişkin hiçbir gerekçe sunulmamıştır.	Konu ile ilgili ortaya atılan iddia ve karşı iddiadan yalnızca biri için gerekçeler sunulmuştur.	Konu ile ilgili ortaya atılan iddia ve karşı iddiaya ilişkin gerekçeler sunulmuştur.
	<b>Kanıt</b>	Konu ile ilgili ortaya atılan iddia veya karşı iddiaya ilişkin hiçbir kanıt sunulmamıştır.	Konu ile ilgili ortaya atılan iddia ve karşı iddiadan yalnızca biri için kanıt sunulmuştur.	Konu ile ilgili ortaya atılan iddia ve karşı iddiaya ilişkin kanıtlar sunulmuştur.
	<b>Çıkarım</b>	Metinde çıkarımlara yer verilmemiştir.	Çıkarımlar yapılmış ancak bu çıkarımlar kanıt ve gerekçelere dayalı değildir. Yani çıkarımlar kanıt ve gerekçeler ile tam olarak mantıksal bir bütünlük içerisinde sunulmamıştır.	Kanıt ve gerekçelerden hareketle çıkarımlara yer verilmiş ve bu çıkarımlar kanıt ve gerekçeleri ile mantıksal bir bütünlük içerisinde sunulmuştur.
	<b>Çürütme</b>	İddia veya karşı iddialara ait herhangi bir çürütme bulunulmamıştır.	İddia veya karşı iddialara ait çürütme vardır ancak bu çürütmeler gerekçe kanıt veya çıkarımlara dayalı değildir.	Gerekeç, kanıt ve çıkarımlarımdan hareketle çürütmeler yapılmıştır.
	<b>Sonuç</b>	Metinde herhangi bir sonuca ulaşılmamaktadır.	İddia ve karşı iddialardan hareketle yapılan çıkarım ve çürütmeler bir sonuca bağlanmaya çalışılmış ancak sonuç ile yapılan çıkarım ve çürütmeler tutarlı değildir veya sonuç açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilememiştir.	İddia ve karşı iddialardan hareketle yapılan çıkarım ve çürütmelerle tutarlı açık ve net bir sonuca ulaşılmıştır.
	<b>Kaynak</b>	Kanıtlar ve gerekçeler sunulurken yararlanılan kaynaklar belirtilmemiştir.	Kanıtlar ve gerekçeler sunulurken yararlanılan kaynaklar belirtilmiştir ancak bu kaynakların güvenilirliği zayıftır.	Kanıtlar ve gerekçeler sunulurken güvenilir kaynaklardan yararlanılmıştır.
2. Dil Kullanımı	<b>Sözcük Seçimi</b>	Metindeki birçok (4 ve üstü) kelime bağlama uygun değildir.	Metinde bağlama uygun olmayan birkaç (1-3 arası) kelime kullanılmıştır.	Metnin tamamında bağlama uygun kelimeler kullanılmıştır.
	<b>Cümle Kullanımı</b>	Cümleler açık ve anlaşılır nitelikte değildir.	Cümleler kısmen açık ve anlaşılır niteliktedir.	Cümleler açık ve anlaşılır niteliktedir.
	<b>Destekleyici ve sonuç bildiren ifadeler*</b>	Destekleyici ve sonuç bildiren ifadeler kullanılmamıştır.	Destekleyici ve sonuç bildiren ifadeler kısmen gerekli yerlerde kullanılmıştır veya kullanım yerleri ve doğruluğu açısından etkili görünmemektedir.	Destekleyici ve sonuç bildiren ifadeler gerekli yerlerde, doğru ve etkili kullanılmıştır.
	<b>Farklı Düşünmeye Yönlendiren İfadeler*</b>	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kullanılmamıştır.	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kısmen gerekli yerlerde kullanılmıştır veya kullanım yerleri ve doğruluğu açısından etkili görünmemektedir.	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler gerekli yerlerde doğru ve etkili kullanılmıştır.
<p>*Destekleyici ifadeler: Yani, başka bir deyişle, özellikle, ek olarak vb.          *Sonuç bildiren ifadeler: Kısaca, görüldüğü gibi, özetle vb.          *Farklı Düşünmeye yönlendiren ifadeler: Ama, fakat, lakin vb.</p>				



3. Organizasyon	<b>Tutarlılık</b>	Metinde yazarın ileri sürdüğü düşünceler birbiri ile çelişmektedir.	Metinde yazarın ileri sürdüğü düşünceler birbiri ile çelişmemekte ancak tam olarak mantıksal bir bütünlük oluşturmamaktadır.	Yazarın ileri sürdüğü düşünceler birbirini desteklemekte ve mantıksal bir bütünlük oluşturmaktadır.
	<b>Bağdaşlılık</b>	Dil öğeleri gönderim ve değiştirimler aracılığıyla metnin bütünlüğünü sağlayacak şekilde birbirine bağlanmamaktadır.	Dil öğeleri gönderim ve değiştirimler aracılığıyla <u>kısmen</u> metnin bütünlüğünü sağlayacak şekilde birbirine bağlanmıştır.	Dil öğeleri gönderim ve değiştirimler aracılığıyla metnin bütünlüğünü sağlayacak şekilde birbirine bağlanmıştır.
4. Yazım ve Noktalama	<b>Okunaklık</b>	Okunaklı bir yazı yoktur.	Yazı <u>kısmen</u> okunaklıdır.	Okunaklı bir yazı kullanılmıştır.
	<b>Yazım Kuralları</b>	Metinde 4 ve üzerinde yazım hatası bulunmaktadır.	Metinde <u>birkaç</u> (1-3 arası) yazım hatası vardır.	Metinde yazım hatası <u>bulunmamaktadır</u> .
	<b>Noktalama İşaretleri</b>	Metinde 4 ve üzerinde noktalama hatası bulunmaktadır.	Metinde <u>birkaç</u> (1-3 arası) noktalama hatası vardır.	Noktalama işaretleri <u>doğru</u> kullanılmıştır.
	<b>Sayfa Düzeni</b>	Metin sayfaya kenar boşlukları dikkate alınarak konumlandırılmamıştır.	Metin sayfaya kenar boşlukları dikkate alınarak konumlandırılmış ancak kenar boşlukları sayfaya ve metne uygun ayarlanamamıştır.	Metin, sayfaya uygun biçimde yerleştirilmiştir aynı zamanda kenar boşlukları sayfaya ve metne uygun biçimdedir.
Puanlama: Puanlama 100 puan üzerinden ve 5 puan üzerinden iki farklı şekilde yapılabilir:				
100 puan üzerinden		5 puan üzerinden		
20-40 → Yetersiz		1-2 → Yetersiz		
40-60 → Geliştirilmeli		2-3 → Geliştirilmeli		
60-80 → İyi		3-4 → İyi		
80-100 → Çok iyi		4-5 → Çok iyi		

### Ek 4 Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği

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

26. Ele aldığım konuya eleştirel bir bakış açısı geliştirmede,	1	2	3	4	5
27. Farklı kelimelerden oluşan zengin bir söz varlığı kullanmada,	1	2	3	4	5
28. Gerekli yerlerde söz sanatlarını kullanmada,	1	2	3	4	5
29. Uygun deyim, atasözü gibi kalıp ifadelere yer vermede,	1	2	3	4	5
30. Yazarken konunun sınırlarını göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
31. Metnin içeriğine uygun başlık koymada,	1	2	3	4	5
32. Yazılarımda sebep sonuç ilişkisi kurmada,	1	2	3	4	5
33. Yazılarımda amaç sonuç ilişkisi kurmada,	1	2	3	4	5
34. Olayları oluş sırasına uygun biçimde yazmada,	1	2	3	4	5
35. Duygu ve düşünceleri belli bir mantık çerçevesinde vermede,	1	2	3	4	5
36. Sözcükleri özenle seçmede,	1	2	3	4	5
37. Konunun içeriğine uygun örnekler vermede,	1	2	3	4	5
38. Yazılarımda özgün fikirler sunmada,	1	2	3	4	5
39. Yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama konusunda,	1	2	3	4	5
40. Ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer vermede,	1	2	3	4	5
41. Öznel ve nesnel yargıları uygun yerde kullanmada,	1	2	3	4	5
42. Metnin türüne özgü nitelikleri göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
43. Yazarken istekli olma konusunda,	1	2	3	4	5
44. Anahtar kelimeleri göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
45. Gelişme bölümünde konuyu ayrıntılarıyla ele almada,	1	2	3	4	5
46. Konuya uygun giriş cümleleri yazmada,	1	2	3	4	5
47. Metnin türüne göre duygu ve düşüncelerimi yansıtmada,	1	2	3	4	5
48. Bilimsel yazılarda sayısal verilerden yararlanmada,	1	2	3	4	5
49. Gerektiği yerde karşılaştırmalar yapmada,	1	2	3	4	5
50. Yazarken çaba göstermede,	1	2	3	4	5
51. Gözlem ve deneyimlerimi not etmede,	1	2	3	4	5
52. Yazılarımı dil ve anlatım yönünden gözden geçirip düzeltmede,	1	2	3	4	5
53. Sayfa düzenini gözden geçirip düzeltmede,	1	2	3	4	5
54. Yazılarımda konu bütünlüğü sağlamada,	1	2	3	4	5

## Ek 5 Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği

	1-Kesinlikle katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle katılıyorum
<b>Kişinin Gelişimine Yönelik</b>					
1. Yazmanın kişisel gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
2. Yazı yazdıkça özgün ve sanatsal ürün verme yeteneğimin artacağını düşünürüm.					
3. Yazı yazmanın hayal gücümü geliştirdiğine inanırım.					
4. Yazı yazdıkça yazılı iletişimde daha rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerimi dile getireceğimi düşünürüm					
5. Serbest yazma çalışmalarının okuma becerimi olumlu yönde etkileyeceğini düşünürüm.					
6. Serbest yazma çalışmalarının eleştirel bakış açısına katkı sağlayacağı fikrindeyim.					
7. Yazmanın geliştirilebilir bir yetenek olduğunu düşünüyorum.					
8. Serbest yazma çalışmalarının konuşma becerimi olumlu yönde etkileyeceğini düşünürüm.					
9. Yazma konusunda çaba gösterirsem başarabileceğimi düşünüyorum.					
<b>Yazının Gelişimine Yönelik</b>					
10. Boş zamanlarımda serbest yazı çalışmaları yaparım.					
11. Yazma yeteneğimin gelişmesi için yazı çalışmaları yaparım.					
12. Serbest yazma tekniklerine ilgi duyarım.					
13. Düşünce yazıları yazarım					
14. Serbest yazma konusundaki etkinlik örneklerine ilgi duyarım					
15. Olay yazıları yazarım.					
16. Yazma yeteneğimin gelişmesi için okuma çalışmaları yaparım.					
<b>Dış Dünyaya Yönelik</b>					
17. Yazdıklarımı başkalarıyla paylaşma gerekliliğine inanırım.					
18. Yazdıklarım hakkında gelen eleştirilere göre yazılarımda düzenlemeler yapma ihtiyacı duyarım.					
19. Dil kurallarını yazı çalışmalarıyla daha iyi kavradığımı düşünürüm.					

## Ek 6 Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu

1. Yazılı anlatım öz yeterliğinizi nasıl buluyorsunuz? Neden?

2. Bir metin yazarken başlangıcından sonuna kadar neler yaparsınız? Neden? (süreç)

Sonda: Yazmanın başlangıcından sonuna kadar yaptıklarını aşamalar halinde ifade eder misiniz? (mümkünse sıralama yapınız.)

Sonda: Bu aşamalardan en çok hangilerine dikkat etmekte ve zaman harcamaktasınız?

Sonda: Yazmanın başlangıcından sonuna kadar neden bunları yapmaktasınız?

3. Bir metin yazarken en çok nelere (içeriğine, metnin organizasyonuna (tutarlı ve bağdaşık olmasına), yazım ve noktalama kurallarına, sayfa düzenine gibi) dikkat etmektesiniz? Neden?

4. Yazı yazmanın sizin ve çevrenizdekilerin üzerinde nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

### **Ek 7 Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme Formu**

1. (Tartışmacı) bir metin yazarken başlangıcından sonuna kadar neler yaparsınız? (süreç) Neden?
2. Yazma eğitimi kapsamında gerçekleştirdiğimiz hazırlık çalışmalarının (münazaralar, beyin fırtınası, zihin haritaları) oluşturduğunuz tartışmacı metinleri ve metin yazma sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?
3. Yazma eğitimi kapsamında yaptığımız planlama çalışmalarının (yazılı anlatım taslaklarının) oluşturduğunuz tartışmacı metinleri ve metin yazma sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?
4. Yazma eğitimi kapsamında yaptığımız düzenleme çalışmalarının (yazının geliştirilmesi için sorulan soruların) oluşturduğunuz tartışmacı metinleri ve metin yazma sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?
5. Yazma eğitimi kapsamında yaptığımız düzeltme çalışmalarının (öğretmen geribildirimleri, akran geribildirimleri) oluşturduğunuz tartışmacı metinleri ve metin yazma sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?
6. Yazma eğitimi kapsamında yaptığımız metinlerin yayınlanmasının (paylaşılmasının) oluşturduğunuz tartışmacı metinleri ve metin yazma sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?
7. Ders süresince uygulanan planlı yazma ve değerlendirme modeli ve bu modelin tartışmacı metin yazma becerileriniz üzerindeki etkisi hakkında genel düşünceleriniz nelerdir? Neden?
8. Ders süresince uygulanan planlı yazma ve değerlendirme modelinin ve bu modelin aşamalarının (hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme, paylaşma) yazılı anlatım öz yeterlikleriniz üzerindeki etkisi hakkında genel düşünceleriniz nelerdir? Neden?

## Ek 8 Kişisel Bilgiler Formu

### Değerli öğrenciler,

Bu araştırma, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlerden bu kişisel bilgiler formunu ve sonrasında yer alan anket ve formları doldurmanız rica edilmektedir. Çoktan seçmeli sorularda, soruların altında bulunan seçeneklerden size uygun olan şıkkı ( X ) işaretleyiniz. Açık uçlu sorularda ise lütfen cevaplarınızı ilgili boşluklara yazınız. Sizden beklenen bu çalışmada veri toplamak için sunulan ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermenizdir.

Arş. Gör. Ahmet DEMİREL

**Adınız/Soyadınız:**.....

**Cinsiyetiniz:** Erkek ( ) Kız ( )

**Üniversiteniz:**.....

**Lisans Genel Not Ortalamanız:**.....

**Mezun olduğunuz lise türü (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi vb.):**.....

**Alanınızla ilgili en yararlı gördüğünüz dersler hangileridir? (En az 3'ünü yazınız.)**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Boş zamanlarınızda yazı yazar mısınız?**

- ( ) Sık sık yazarım.  
( ) Ara sıra yazarım.  
( ) Nadiren yazarım.  
( ) Hiçbir zaman yazmam.

**Yılda ortalama kaç kitap okuyorsunuz?**

- a) Hiç okumam ( ) b) 1-5 arası ( ) c) 6-10 arası ( ) d) 10 üstü ( )

**Daha önce lisans programınızda yer alan “Yazılı anlatım I” ve “Yazılı anlatım II” derslerini aldınız mı?**

- ( ) Evet ( ) Hayır

Bu derslerde süreç odaklı yazma eğitimi aldınız mı? **Evet ( ) Hayır ( )**

Bu derslerde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ni kullandınız mı?

**Evet ( ) Hayır ( )**

Bu dersleri aldıysanız bu derslerden geçme notunuzu lütfen yazınız.

**Yazılı anlatım I: .....Yazılı anlatım II:.....**

**Daha önce yazma ve yazarlıkla ilgili herhangi bir sosyal topluluğa (okul kulübü vb.) katıldınız mı?**

Evet ( ) Evet ise lütfen ismini yazınız:.....

Hayır ( )

**Kendinizi sözlü olarak rahatça ifade edebilen birisi olarak görüyor musunuz?**

a)Evet ( )

b) Kısmen ( )

b) Hayır ( )

**Kendinizi yazılı olarak rahatça ifade edebilen birisi olarak görüyor musunuz?**

a)Evet ( )

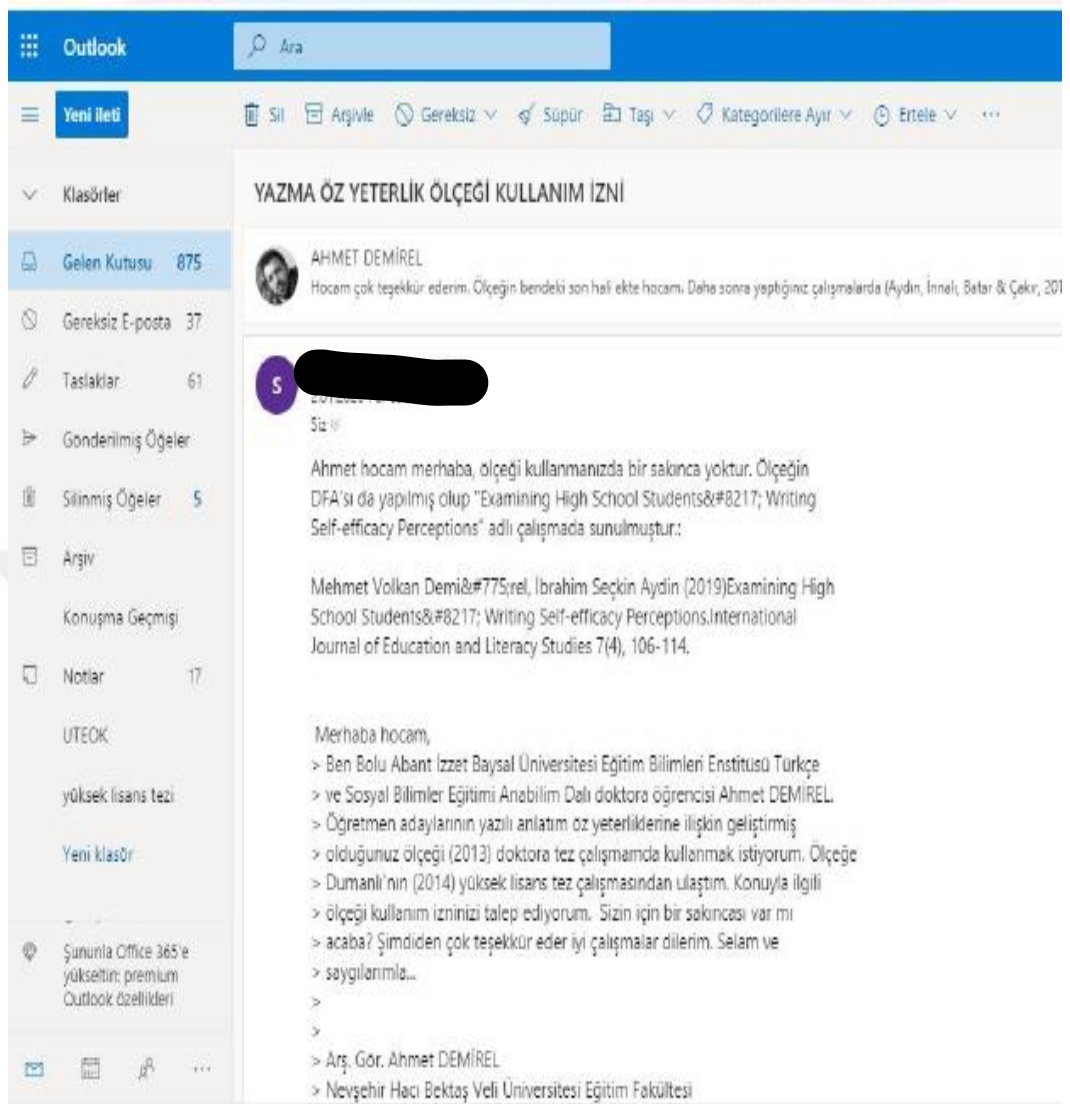
b) Kısmen ( )

b) Hayır ( )

**Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz. Teşekkürler...**



## Ek 9 Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni



**Outlook** Ara

**Yeni İlet** Sil Arşivle Gerekli Süpür Taşı Kategorilere Ayır Etele

**Klasörler**

- Gelen Kutusu 875
- Gerekli E-posta 37
- Taslaklar 61
- Gönderilmiş Öğeler
- Silmiş Öğeler 5
- Arşiv
- Konuşma Geçmişi
- Notlar 17
- UTEOK
- yüksek lisans tezi
- Yeni klasör

**YAZMA ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI**

AHMET DEMİREL  
Hocam çok teşekkür ederim. Ölçeğin bendeki son hali ekte hocam. Daha sonra yaptığınız çalışmalarda (Aydın, İnnalı, Batar & Çakır, 201

Siz

Ahmet hocam merhaba, ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur. Ölçeğin DFA'sı da yapılmış olup "Examining High School Students' Writing Self-efficacy Perceptions" adlı çalışmada sunulmuştur:

Mehmet Volkan Demiç, İbrahim Seçkin Aydın (2019) Examining High School Students' Writing Self-efficacy Perceptions. International Journal of Education and Literacy Studies 7(4), 106-114.

Merhaba hocam,

- > Ben Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe
- > ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet DEMİREL.
- > Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin geliştirmiş
- > olduğunuz ölçeği (2013) doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Ölçeğe
- > Dumanlı'nın (2014) yüksek lisans tez çalışmasından ulaştım. Konuyla ilgili
- > ölçeği kullanım izninizi talep ediyorum. Sizin için bir sakıncası var mı
- > acaba? Şimdiden çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim. Selam ve
- > saygılarımla...
- >
- >
- > Arş. Gör. Ahmet DEMİREL
- > Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Ek 10 Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği Kullanım İzni

The screenshot shows an Outlook email interface. The left sidebar contains navigation options: Sık Kullanılanlar, Aileniz, Sık kullanılan ekle, Klasörler, Gelen Kutusu (1281), Gereksiz E-posta (50), Taslaklar (70), Gönderilmiş Öğeler, Silinmiş Öğeler, and Microsoft 365'e yükselt premium Outlook özellikleri. The main window displays an email titled "Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği" from AHMET DEMİREL to Bilge Ayrar. The email content is partially redacted with black boxes. The visible text includes: "Teşekkür ederim sayın hocam. İyi günler dilerim. Arş. Gör. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi ...", "Başarılar dilerim, kullanabilirsiniz.", and "30 Ağu 2020 Paz 17:11 tarihinde AHMET DEMİREL yazdı: Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarını belirlemek amacıyla kullanacağım hocam. Arş. Gör. Ahmet DEMİREL". The footer of the email indicates it is from Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

## Ek 11 Gönüllü Bilgilendirme Formu

Bir araştırma projesine davet edilmektesiniz. Karar vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız çok önemlidir. Lütfen biraz zaman ayırın ve aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyun, isterseniz başkalarıyla tartışın. Açık olmayan bir bölüm varsa ya da daha ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyuyorsanız lütfen size verilen iletişim numaralarından bize ulaşın. Ancak araştırmaya katılmak isteyip istemediğinize karar vermek için lütfen biraz düşünün.

Çalışmanın adı: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerine Etkisi

Araştırmacının adı: Ahmet DEMİREL

Bölümü: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Telefonu: [Redacted]

Adresi: [Redacted] /

“Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak Prof. Dr. Halit KARATAY danışmanlığında yürütülmektedir”

Araştırma amacı: Bu araştırmanın amacı, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini ortaya koymaktır.

Bu araştırma Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yürütülecektir. Bu doğrultuda araştırmacı için en uygun örneklem grubu olarak deney grubu için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve kontrol grubu için Aksaray Üniversitesi seçilmiştir. Araştırmada sizden başka yaklaşık 80 öğretmen adayı daha olacağı öngörülmektedir. Katılım gönüllülük esasına dayalıdır, katılmayı reddetmek herhangi bir cezaya ya da elde edilecek herhangi bir yararın kaybedilmesine yol açmayacaktır. Aynı şekilde araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü araştırmanın herhangi bir yerinde hiçbir neden göstermeksizin herhangi bir zarar ya da elde edilmesi beklenen bir yarar kaybına yol açmadan araştırmadan çekilebilecektir. Katılımcıların araştırmadan ayrılmasını engellemek adına hiçbir baskı ve zorlama olmayacaktır.

Araştırmayı kabul ettikten sonra sizden 2 form doldurmanız ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları yanıtlamanız istenecektir. Görüşme formuna verdiğiniz yanıtlar ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Bütün bu işlemler için toplamda yaklaşık 15-20 dakikanızı ayırmanız gerekecektir. Konuşmalarımız bir sonraki çalışmalar için arşivlenmeyecektir. Ölçeklerin ve performansın karşılaştırılabilmesi için sizden isminiz istenecektir. Ancak tezin veya başka bir baskının içinde isminiz asla yer almayacaktır. Eğer yine de isminizi paylaşmak istemezseniz müstear (takma) ad kullanabilirsiniz. Araştırma süresince elde edilen tüm bilgileriniz ve kişisel detaylar gizli kalacaktır. Bu bağlamda analizlerde kodlama sistemi kullanılacaktır.

Araştırma sürecinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden katılanlara 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’ne göre yazma eğitimi yapılacak, mesleki yeterliliklerinize katkı sağlayacak öğretim uygulamaları gerçekleştirilecektir. Bu noktada asla müfredatınızdan eksiltme yapılmayacak, on dört haftalık süreçte öğrenmeniz gereken konulardan mahrum kalmayacaksınız. Aksaray Üniversitesinden katılımcılara ise herhangi bir müdahalede bulunulmayacak dersler ilgili öğretim üyesi tarafından normal seyrinde devam edecektir.

Araştırmaya katılmanızın herhangi bir riski bulunmamaktadır. Ancak araştırmaya katılmanın size hemen dönecek bir faydası bulunmamakla beraber, araştırma sonuçlarımızın gelecekte kuruma, topluma veya bilime faydalarının olacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırma amaçlı kullanılacak hiçbir Şey için herhangi bir masraf Őöz konusu değildir. Araştırma sonucu sizlerle paylaşılacaktır. Araştırma sonuçları doktora tezinde verilecektir. Kesinlikle kimlik bilgileriniz bu tezde veya herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır.

Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Araştırmaya katılımınızla ilgili her hangi bir Őikâyetiniz varsa Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Hamit COŞKUN'a bildirebilirsiniz. Her tür Őikâyetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Araştırmaya katıldığınız için Şimdiden teşekkür ederim.

  
BAİBÜ Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi

**ONAM FORMU**  
(Araştırmacı nüŝhası)

Araştırmanın Adı:4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerine Etkisi
--

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı?		

İmza:

Adı / Soyadı:

Tarih:

**ONAM FORMU**  
**(Katılımcı nüshası)**

**Araştırmanın Adı:** 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerine Etkisi

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı?		

İmza:

Adı / Soyadı:

Tarih:

## Ek 12 Uygulamanın İçeriği

### Hazırlık

Öğrencilere aşağıdaki sorular yönlendirilerek beyin fırtınası yapmaları ve birbirleri ile görüş alışverişinde bulunmaları sağlanır.

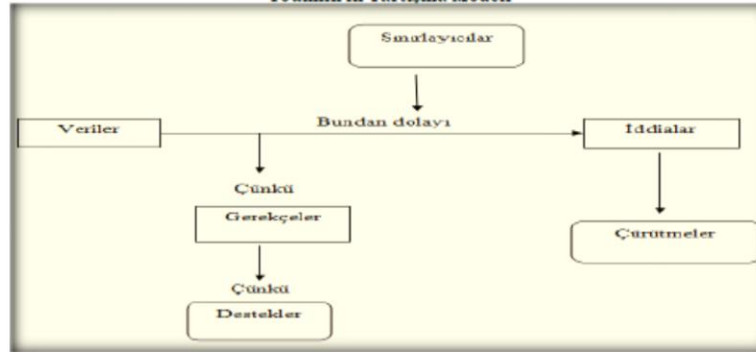
- Tartışma nedir ve neden önemlidir?
- Tartışmanın günlük hayatımızdaki yeri nedir?
- Tartışmalar olmasa nasıl bir hayatımız olurdu?
- Tanık olduğunuz tartışmalarda genellikle nasıl bir dil kullanılmaktadır?

Yukarıda yer alan sorular öğrencilere tek tek sorulur ve her soru hakkında birbirleri ile görüş alışverişinde bulunmaları, beyin fırtınası yapmaları sağlanır. Daha sonra tartışma kavramı ile ilgili hazırlanan aşağıdaki metin sınıfta sesli olarak okunur.

Tartışma bir konunun ele alınmasını, konunun artı ve eksileriyle birlikte ifade edilmesini, destek ve kanıtlarla birlikte göz önüne konulması süreçlerini içermektedir (Kinneavy, 1971). Kuhn (1991) tartışmayı fikir oluşturma ve problem çözme için gerekli bir beceri olarak değerlendirmiştir. Turunç, Eser ve Dinç (2018) tartışmanın düşüncenin gelişmesi açısından hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Vázquez (2002) tartışmanın ister yazılı olsun ister sözlü olsun zihinsel muhakemenin bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Eğitimciler tartışmanın fikir üretimi, düşünce gelişimi gibi birçok bakımdan önemli bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacıların ve eğitimcilerin bu ifadelerinden de anlaşılabilceği gibi tartışma düşünce üretimi, fikir gelişimi, problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesi için kullanılabilecek son derece önemli bir beceridir.

Yukarıda yer alan metin okunduktan sonra tartışmalarda iddialara, karşı iddialara, gerekçelere, çürütmelere ve sonuçlara yer verildiği belirtilerek aşağıda yer alan Toulmin'in tartışma modeli öğrencilerle birlikte incelenir.

Toulmin'in Tartışma Modeli



Yukarıda yer alan tartışma modeli hakkında konuşulduktan sonra tartışmacı metinlerde bu unsurların önemli bir yer tuttuğu vurgulanır. Burada öğrencilere önümüzdeki iki hafta boyunca

tartışmacı metin yazma çalışmaları yapacağımız ifade edilerek bu çalışmaların tıpkı diğer metin türlerinde olduğu gibi 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirileceği vurgulanır. Daha sonra öğrencilerle birlikte aşağıda yer alan sorular tek tek ele alınarak bunlar hakkında değerlendirme yapılır.

- Size bir konu ile ilgili tartışmacı metin yazacağımızda hazırlık sürecinin verimli geçmesi için neler yapmalıyız?

Yukarıda yer alan soruya verilen cevaplardan hareketle genel çıkarımlarda bulunularak metne hazırlık aşamasında bunlara dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere sezdirilir.

Daha sonra öğrencilere aşağıdaki soru sorularak bu soru ile ilgili sınıfta beyin fırtınası başlatılır.

- Tartışmacı yazıyı diğer yazı türlerinden ayıran özellikler neler olabilir?

Yukarıda yer alan soru üzerinde sınıfça konuşulduktan sonra aşağıda yer alan etkinlik aracılığıyla öğrencilerin tartışmacı metnin ve özelliklerinin ne olduğuna ilişkin fikir edinmeleri sağlanır.

Etkinlik: Aşağıda yer alan metni okuduktan sonra kanıt, gerekçe, iddia, çıkarım, çürütme kavramlarına birer örnek yazalım.

Tartışmacı metinler genel hatlarıyla bir iddiada bulunma, ona meydan okuma (karşı iddia), nedenlerle destekleme, nedenleri sorgulama ve bunlar sonrasında sonuca ulaşma süreçlerini içeren metinlerdir. Tartışmacı yazma araştırmacılar tarafından hedefe ulaşmak veya bir konuya netlik kazandırmak amacıyla başvurulabilecek bir **problem çözme süreci** olarak ifade edilmiştir (Ferretti, Lewis & Andrews-Weckerly, 2009: 577; Ferretti ve Lewis 2013: 114 ). Tartışmacı metinler birbirine karşı düşüncelerin ortaya konduğu bu düşüncelerin kanıtlar, çıkarımlar ve gerekçeler aracılığıyla desteklendiği veya çürütüldüğü ve tüm bunların bir sonuca bağlandığı metinlerdir. Dolayısıyla tartışmacı metinlerin yapısında veri/bilgi, iddia, karşı iddia, çıkarım/çürütme gibi unsurlar yer almaktadır.

Örnek bir iddia yazalım:

İddiamıza ters düşen bir karşı iddia yazalım:

İddiamızı destekleyen bir kanıt sunalım:

Neden böyle bir iddiamız olduğuna ilişkin bir gerekçe sunalım:

İddiamıza ters düşen bir karşı iddiayı çürütecek bir kanıt yazalım:

İddiamıza ters düşen bir karşı iddiayı çürütecek bir gerekçe yazalım:



Yukarıda yer alan sorularak cevaplandırıldıktan sonra aşağıda yer verilen etkinlik aracılığı ile örnek bir tartışmacı metin okunur ve bu metin üzerinde inceleme yapılır.

**Etkinlik:** Yukarıda Toulmin'e göre tartışmayı oluşturan unsurları ve tartışmacı metnin ne olduğunu kısaca açıklamaya çalışan ifadeleri gördük. Şimdi aşağıda yer alan metni okuyalım ve bu metinde tartışmayı oluşturan temel unsurlardan hangilerine yer verilip hangilerine yer verilmediğini bulalım.

#### TEMİZ BİR TOPLUM İÇİN DENETİM

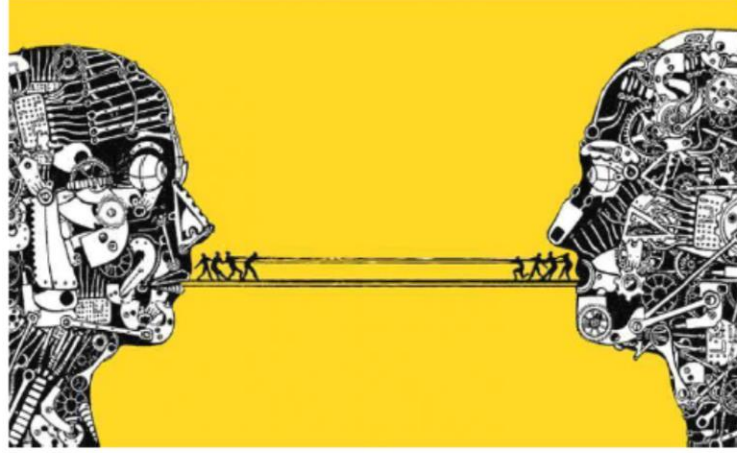
İnternette RTÜK denetimi olmalı mı, olmamalı mı? Bu soruya cevap vermek için öncelikle konu ile ilgili temel kavramları bilmemiz gerekmektedir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu veya kısaca RTÜK, Türkiye'de faaliyet gösteren tüm radyo ve televizyonların yayınlarını denetleyen kamu kuruluşudur. Üyeleri TBMM Genel Kurulu tarafından siyasi partilerin adayları arasından seçilir. Sansür ise TDK'ya göre televizyon ve sinema eserlerinin yayınlanmasının ve gösterilmesinin izne bağlı olması anlamına gelmektedir. İnternet ortamında bu tür bir denetimin olup olmaması günümüzde üzerinde durulan ve uzmanlarca tartışılan bir konudur. Konu ile ilgili farklı görüşler ortaya atılmakta ve çeşitli platformlarda tartışılmaktadır.

Günümüzde internet hayatımızın her alanında önemli bir yer tutan büyük bir alandır. We Are Social 2020 raporuna göre internet kullanıcı sayısı 4,5 milyardır. Bu dünya nüfusunun büyük bir çoğunluğunun interneti kullandığı anlamına gelmektedir. Bu kullanıcıların içerisinde çocukların da yer aldığını tahmin etmek çok zor olmasa gerek. Kullanım bu kadar çokken ihtiyacı olan kesimleri bu ortamın zararlarında da korumak gerekir. İnternet ortamında şiddet, olumsuz örnek içeren davranış gibi birçok uygunsuz içerik bulunmaktadır. RTÜK tarafından yapılan denetim zaman zaman bu olumsuzlukların önüne geçmekte, insanımız ve toplumumuzun korunması için bir kalkan görevi görmektedir. Burada "mavi balina" oyununa değinmek istiyorum. Bu oyun maalesef ülkemizde çocuk yaşta sayılabilecek birçok insanın hayatını kaybetmesine yol açtı. Konu ile ilgili haberlere konu olan isimlerden biri de TEOG birincisi Mustafa Ö., o da bu oyunun kurbanlarından yalnızca biri. Bu oyunla birlikte ülkemizde yaklaşık 140 genç hayatını kaybetmiştir. Bu durum internet üzerinde denetimin olması gerektiğini gösteren yeterli bir gerektir.

Bazı kesimlerde internette denetimin insanların yaratıcılıklarına ve ifade özgürlüklerine engel olabileceği dile getirilmektedir. İfade özgürlüğü, yaratıcılığın kısıtlanmaması tabii ki önemlidir. Ancak her şeyin bir sınırı olduğunu belirtmek gerekir. İnsanların manevi değerlerine, hassasiyetlerine dil uzatanların denetlenmesi ifade özgürlüğünün kısıtlanması değil tam tersine diğer insanların özgürlüklerinin sağlanması içindir. Çocuklarımıza gençlerimize zarar verecek içerikler üretilmesinin önüne geçmek yaratıcılığın sınırlandırılması değil tam tersine çocuk ve gençlerimizin yaratıcılıklarının yok edilmesinin, onların kaybedilmesinin önüne geçilmesi için atılmış bir adımdır. Sonuç olarak internette denetimin olması gerekmektedir. Ancak bu denetimin de şeffaf bir şekilde yapılması, baskıcı bir tutumla gerçekleştirilmemesi son derece önemlidir. Denetimin amacı insanların özgürlüklerini kısıtlamak, yaratıcılıklarının önüne geçmek değil ihtiyacı olanları korumak olmalıdır.

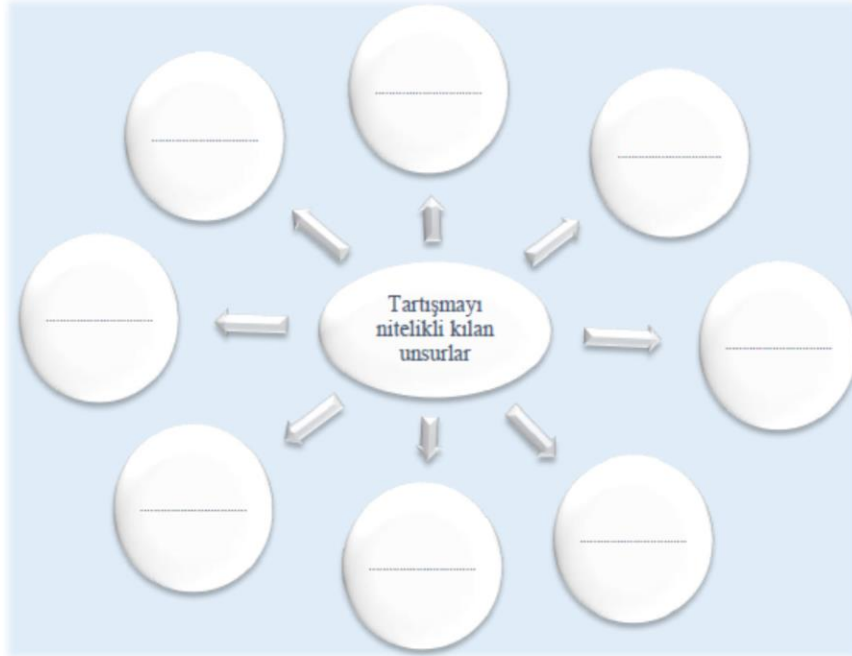
Yukarıda yer alan metin sınıf ortamında paylaşıldıktan ve okunduktan sonra bu metnin daha nitelikli hale getirilebilmesi için neler yapılabileceği üzerine sınıfta tartışma başlatılır. Metinde tartışmanın temel unsurlarından (gerekçe, çürütme, iddia, karşı iddia gibi) hangilerinin yer aldığı





Kaynak: <https://www.biobilgi.com/arguman-ne-demek-arguman-nedir/>

**Etkinlik:** Sizce bir tartışmayı nitelikli kılan unsurlar nelerdir?



Yukarıda yer alan etkinlik tamamlandıktan sonra tartışmacı metinler ile ikna edici metinler arasındaki farkların tam olarak anlaşılabilmesi için aşağıdaki etkinliğe geçilir.

*Etkinlik:* Tartışmacı metinler ile ikna edici metinler arasında ne gibi arasındaki temel farklılıkları yazalım.

Tartışmacı Metinler ile İkna Edici Metinler Arasındaki Farklılıklar	
Tartışmacı Metinler	İkna Edici Metinler

Yukarıda yer alan etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilere münazaralar düzenleneceği, düzenlenecek olan münazaraların tartışmacı metinler oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirileceği hatırlatılır. Daha önceden öğrencilerle birlikte belirlenen münazara konuları yeniden hatırlatılarak grupların gerçekleştirilecek münazara hazırlık gelmeleri sağlanır.

Tartışma ve ikna etmenin hem yazılı hem de sözlü olarak gerçekleştirilebilen süreçler olduğu hatırlatılır.

Münazaralarda grupların bir konuyu tartıştığı ve birbirlerine karşı fikirlerini savundukları belirtilerek bu etkinliğin içerisinde tartışmanın olduğu belirtilir.

Tartışmalarda öncelikle konuyla ilgili bilgilendirme yapıldığı daha sonra iddia ve karşı iddiaların ortaya atılarak bunları gerekçe ve kanıtlarla desteklediği ve son olarak çıkarım/çürütmeler yapıldığı ve bunlardan hareketle sonuca ulaşıldığı belirtilir. Tıpkı sözlü tartışma ve ikna etme sürecinde olduğu gibi tartışmacı metinlerde de konunun başında bilgilendirmenin yapılması gerektiği, iddia ve karşı iddiaların ortaya atılması ve kanıt ve gerekçeler ile destelenmesi sonrasında ise bir sonuca bağlanması gerektiği belirtilir.

Münazaralardan sonra oluşturulacak tartışmacı metinleri iyi bir şekilde hazırlayabilmeleri için öğrencilerin münazaraları dikkatli bir biçimde dinleyerek tartışmanın nasıl gerçekleştiğinin doğasını anlamaya çalışmalarının onlardan beklendiği sezdirilir. Daha sonra öğrencilerle onları tartışmacı metin yazmaya hazırlamayı amaçlayan münazara etkinliklerine geçilir. Münazara etkinliklerine geçilmeden önce aşağıdaki soru aracılığı ile hem sözlü tartışma sırasında hem de tartışmacı metin yazma sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda farkındalık kazandırılması amaçlanır.



Kaynak: <https://domywriting.com/blog/argumentative-essay-topics/>

- Sizce tartışmalar esnasında en çok dikkat etmemiz gereken unsurlar nelerdir?

*Etkinlik: Münazara*

Münazara grupları için uygun sınıf düzeni sağlanır.

Münazara grupları yerlerini aldıktan sonra ilk söz hakkının hangi gruba verileceğine jüri yazı-tura atarak karar verir.

Kazanan grubun belirlenmesi görevinin jüriye ait olduğu belirtilir ve jüriye araştırmacı tarafından hazırlanan aşağıda yer alan değerlendirme formu dağıtılır. Münazara esnasında ve bitiminde jüriden bu formlardan yararlanarak değerlendirme yapmaları istenir.

**Jüri Üyeleri İçin Münazara Değerlendirme Formu**

1. GRUP			2. GRUP		
Konu ile ilgili veri sunma			Konu ile ilgili veri sunma		
1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)	1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)
Açıklama:			Açıklama:		
Konu ile ilgili iddialar sunma			Konu ile ilgili iddialar sunma		
1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)	1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)
Açıklama:			Açıklama:		
Ortaya atılan iddialara ilişkin gerekçeler sunma			Ortaya atılan iddialara ilişkin gerekçeler sunma		
1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)	1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)
Açıklama:			Açıklama:		
Gerekçelerden hareketle çıkarım ve çürütmelerde bulunma			Gerekçelerden hareketle çıkarım ve çürütmelerde bulunma		
1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)	1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)
Açıklama:			Açıklama:		
Çıkarım ve çürütmeler sonucu konuyu bir sonuca bağlama			Çıkarım ve çürütmeler sonucu hareketle konuyu bir sonuca bağlama		
1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen Yeterli)	5 PUAN (Başarılı)	1 PUAN (Yetersiz)	3 PUAN (Kısmen yeterli)	5 PUAN (Başarılı)
Açıklama:			Açıklama:		
GRUP TOPLAM PUANI:			GRUP TOPLAM PUANI:		

Jüri üyelerine yukarıda yer alan form dağıtıldıktan sonra dinleyicilere ise dinleme esnasında not tutmaları için aşağıda yer alan dinleyici formu dağıtılır.

**Dinleyici İçin Münazara Değerlendirme ve Not Alma Formu**

1. GRUP	2. GRUP
<b>İDDİALAR</b>	<b>İDDİALAR</b>
<b>GEREKÇE VE KANITLAR</b>	<b>GEREKÇE VE KANITLAR</b>
<b>ÇÜRÜTME VE ÇIKARIMLAR</b>	<b>ÇÜRÜTME VE ÇIKARIMLAR</b>
<b>ULAŞILAN SONUÇ</b>	<b>ULAŞILAN SONUÇ</b>
<b>GRUP DEĞERLENDİRMESİ (SEVİYE BELİRLEME)</b>	<b>GRUP DEĞERLENDİRMESİ (GRUP SEVİYESİ BELİRLEME)</b>
<p>A) Düzey 1: Grup düzeyi sunulan basit bir iddianın karşısında ona karşılık sunulan diğer basit bir iddianın olduğu veya sunulan iddia karşısında hiçbir iddianın sunulmadığı düzeydir.</p> <p>B) Düzey 2: Bir iddiaya karşılık sunulan iddia ile beraber veri, gerekçe veya destekleyicinin olduğu ancak herhangi bir çürütmenin olmadığı düzeydir.</p> <p>C) Düzey 3: Bu düzey süreç içerisinde sunulan iddialar serisine karşılık sunulan iddialar serisinin olduğu düzeydir. Sunulan iddialar ve karşı iddialarla birlikte veri, gerekçe veya destekleyici de vardır. Bunun yanında nadiren de olsa çürütmeler bulunmaktadır.</p> <p>D) Düzey 4: Oluşturulan iddia net bir şekilde tanımlanarak net bir çürütme ile sunulur. Bu düzeyde karşılıklı iddialar serisi yer alabilir.</p> <p>E) Düzey 5: Bu düzeyde oluşturulan bütün bileşenler genişletilmiş bir şekilde bulunur ve birden fazla net çürütme içerir. Genellikle daha uzun süreli argümanlar vardır.</p>	<p>A) Düzey 1: Grup düzeyi sunulan basit bir iddianın karşısında ona karşılık sunulan diğer basit bir iddianın olduğu veya sunulan iddia karşısında hiçbir iddianın sunulmadığı düzeydir.</p> <p>B) Düzey 2: Bir iddiaya karşılık sunulan iddia ile beraber veri, gerekçe veya destekleyicinin olduğu ancak herhangi bir çürütmenin olmadığı düzeydir.</p> <p>C) Düzey 3: Bu düzey süreç içerisinde sunulan iddialar serisine karşılık sunulan iddialar serisinin olduğu düzeydir. Sunulan iddialar ve karşı iddialarla birlikte veri, gerekçe veya destekleyici de vardır. Bunun yanında nadiren de olsa çürütmeler bulunmaktadır.</p> <p>D) Düzey 4: Oluşturulan iddia net bir şekilde tanımlanarak net bir çürütme ile sunulur. Bu düzeyde karşılıklı iddialar serisi yer alabilir.</p> <p>E) Düzey 5: Bu düzeyde oluşturulan bütün bileşenler genişletilmiş bir şekilde bulunur ve birden fazla net çürütme içerir. Genellikle daha uzun süreli argümanlar vardır.</p>

Dinleyicilerden dağıtılan formlar aracılığıyla münazarada grupların konu ile ilgili ortaya koydukları tartışma unsurlarını (iddialar, karşı iddialar, gerekçe ve çürütmeler, sonuçlar) belirlenmeleri istenir. Yapılacak olan münazaranın oluşturacağımız tartışmacı metinler için ön hazırlık olacağı ve bu yüzden münazarayı dikkatli bir biçimde dinlemeleri ve not almaları gerektiği sezdirilerek tartışmanın jüri tarafından başlatılması sağlanır. Tartışma esnasında jüri üyelerinin ve dinleyicilerin kendilerine dağıtılan formlardan hareketle dikkatli bir şekilde not almaları gerektiği, bu formları oluşturacakları tartışmacı metinler için yazılı anlatım taslağı olarak kullanacakları yeniden belirtilir.

#### Planlama (Taslak Oluşturma)

Tartışma sonrasında dinleyicilerin ve jürinin aldıkları notlardan da hareketle grupların ortaya attığı iddialar, karşı iddialar, gerekçeler, kanıtlar ve ulaşılan sonuçlar listelenerek bunlar hakkında konuşulur.

Jüri kimin kazandığına karar vererek grup üyeleri tek tek nedenini açıklar. Jüri üyeleri grupların eksikleri yanlışları başarılı oldukları noktalar konusunda yorumlar yapar.

Öğretmen tarafından grupların tartışmaları, tartışmada yer verdikleri iddialar, karşı iddialar, gerekçeler, çıkarımlar, sonuçlar özetlenerek grupların eksik ve iyi yönleri hakkında bir değerlendirme yapılır ve bir sonraki tartışma gruplarının bu eksiklikleri tamamlamaları istenir.

Yapılan tartışmada ortaya atılan iddialar, karşı iddialar, gerekçeler, çürütmeler ve ulaşılan sonuçlara yeniden değinilerek unutulmuş bilgilerin geri getirilmesi sağlanır.

Öğrencilere aşağıda yer alan taslak örnek olarak sunularak bu taslağın hep birlikte incelenerek değerlendirilmesi sağlanır.

Tanıtım Paragrafım	Konu ile ilgili tanımlar Konu ile ilgili kavramlar Konu ile ilgili iddia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyal medya</li> <li>İletişim ortamı</li> <li>Sosyalleşme</li> <li>Yalnızlık</li> </ul>
İddialarımı Ele Aldığım Paragraflar	Konu ile ilgili düşüncelerim ve iddialarım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyal medya insanları bir cihaza hapsederek onları yalnızlaştırıyor.</li> <li>Sosyal medyada ünlenen kişilerin birçok takipçisi var ancak hiç arkadaşı yok.</li> <li>Sosyal medya insanları dış dünyadan ve gerçek hayattan soyutluyor.</li> </ul>
İddialarımı Destekleyen Paragraflar	Düşüncelerime ve iddialarıma ilişkin kanıt ve gerekçelerim	<ul style="list-style-type: none"> <li>TUİK 2020 verileri</li> <li>Turan, Y. (2018). Yalnızlıkla başa çıkma: Yalnızlık, dini başa çıkma, dindarlık, hayat memnuniyeti ve sosyal medya kullanımı. Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 22(1), 395-434.</li> </ul>
Karşı İddiaları Ele Aldığım Paragraflar	Karşı iddialar Karşı iddialara ilişkin kanıt ve gerekçeler Çıkarım ve çürütmeler	<ul style="list-style-type: none"> <li>X gazetesinde yer alan haber metni</li> </ul>
Sonuç	Ulaştığım sonuç	

Yukarıda yer alan taslak incelendikten ve öğrenciler münazaralardan da hareketle tartışmanın temel unsurlarını iyice kavradıktan sonra kendilerinin oluşturacakları metinlerin ilk taslağını rahat bir biçimde oluşturabilmeleri amacı ile aşağıda yer alan etkinlik gerçekleştirilir.



*Etkinlik:* Aşağıda yer alan şablonu dolduralım. Şablonu doldurduktan sonra bunu tartışmacı metninizin ilk taslağını oluştururken kullanacağımız için dikkatli davranalım.

İDDİALARIM:	DEĞİNECEĞİM KARŞIT İDDİALAR:
SONUÇ:	
DİLE GETİRECEĞİM GEREKÇELER:	ÖZET:
KULLANACAĞIM KANITLAR:	

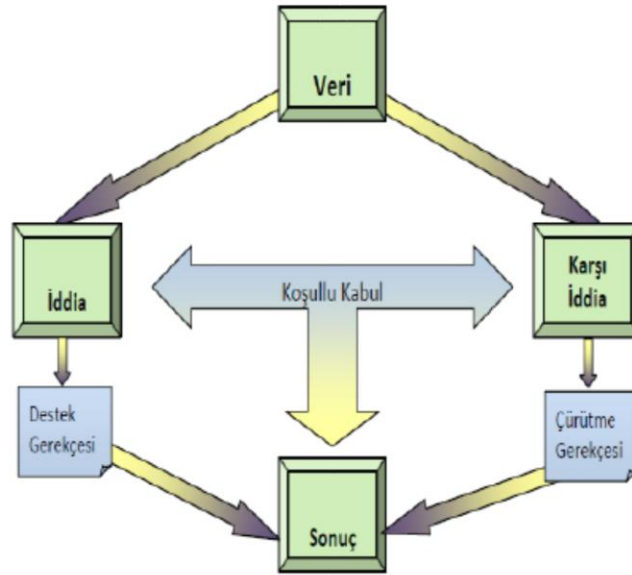
Tartışmada iddia, karşı iddia, gerekçelendirme, çürütme, veri, sonuç gibi başlıca unsurların yer aldığı belirtilerek nitelikli bir tartışmacı metinde de bu unsurlara yer verilmesi gerektiği yeniden belirtilir.

Öğrenciler gerçekleştirilen münazarayı dinlerken doldurdıkları formlardan hareketle yukarıdaki şablonu da kullanarak ilk yazılı anlatım taslaklarını oluştururlar.

#### Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme

Yapılan münazaradan da yola çıkarak öğrencilerden ikna edici metnin yapısına uygun olarak yazılarında iddia ve karşı iddia, destek ve gerekçe gibi ikna edici metinlerin yapısında bulunan temel bileşenlere yer vermeleri istenir. Öğrencilerin tartışmacı metinlerde yer alan unsurları yeniden hatırlaması amacı ile aşağıda yer alan görsel incelenir.

Tartışmacı Metin Yapısı (Coşkun ve Tiryaki, 2011)



Yukarıda yer alan görsel incelendikten sonra öğrenciler oluşturdukları taslak metinlerde tartışmanın temel unsurlarının bulunup bulunmadığını kontrol ederek yazılarını geliştirmeleri istenir.

Yazılarını geliştirmeleri için öğrencilere yeterli süre verildikten sonra öğrenciler metinlerini gözden geçirerek eksiklikler varsa bunları tamamlamaya başlarlar.

Eksiklikler tamamlandıktan sonra öğrencilerin metinlerini dil ve anlatım, yazım ve noktalama gibi unsurlar bakımından yeniden gözden geçirerek düzenlemeleri sağlanır.

#### Düzeltilme

Öğrencilerin arkadaşlarına yapıcı geri bildirimde bulunabilmeleri için öğrencilerin daha önce oluşturdukları metinlere yönelik öğretmen tarafından sunulan geri bildirim örnekleri öğrenciler ile paylaşılarak bu geri bildirimler üzerinde inceleme yapmaları sağlanır. Bu amaçla öğretmen tarafından hazırlanan ve öğrencilerle paylaşılan bir geri bildirim örneği aşağıdaki gibidir:

Merhaba Edanur,

Öncelikle bu yazı için sana teşekkür ediyorum. En beğendiğim yazılar arasındaydı. İçerik, sayfa düzeni gibi konularda çok güzel bir metin ortaya koymuşsun. Farklı iddialara ve bunların gerekçelerine yer vererek nesnel bir tutum sergileyerek sağlıklı bir sonuca ulaşmaya çalıştığını görüyorum. Seni tebrik ederim. Ancak dikkat etmen gereken birkaç hususu belirtmek isterim. Bunları maddeler halinde aşağıda verdim. Yeniden tebrik eder, güçlü kaleminin daha da güçlenmesini dilerim.

Yukarıdaki cümlede anlatım bozukluğu var. Sarı ile belirttiğim yerlerden birisini değiştirmen gerekiyor.

Yukarıdaki verileri nereden aldın. Bu istatistiğin kaynağı ne bu belirsiz çok daha güzel olur. Ayrıca "olursak" kelimesinden sonra "bunların" kelimesine yer versen iyi olur. Yoksa çatı uyumsuzluğu oluyor metinde.

Yukarıda yer alan sonuç paragrafında iddia ve karşı iddiadan yaptığın çıkarım ve çürütmeleri burada kısaca ifade ederek tartışmayı sonuca bağlaman daha iyi olacaktır. Örneğin:

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi..... nedenlerden dolayı RTÜK denetimi olması gerekiyor. Ancak bu denetim..... nedenlerden dolayı eleştiriliyor. Bu durumda doğru olan RTÜK denetiminin belirli hususlara dikkat edilerek uygulanmasıdır. Bu hususlar şunlardır.....

Yukarıdaki her bir madde için bir paragraf oluşturabilirsin. Söyleyeceklerim şimdilik bu kadar. Umarım yukarıdaki hususlara daha sonra yazacağın metinlerde de dikkat edersin. Başarılarının devamını diliyorum. Kalemine sağlık.

Yukarıda yer alan geri bildirim örnekleri gibi örnekler incelendikten sonra öğrencilerin de birbirlerine geri bildirim hazırlarken benzer şekilde hazırlamaları ve özenli davranmaları istenir.

Daha sonra öğrencilerden metinleri arkadaşları ile paylaşarak geri bildirimler hazırlamaları istenir.

Öğrencilerin nitelikli geri bildirim hazırlayabilmesi için yeterli zaman verilir. Nitelikli geri bildirim hazırlayan öğrencilerin hazırladıkları geri bildirimler, arkadaşlarına örnek olması amacı ile sınıf ortamında paylaşılır.

Aşağıda akranlar tarafından hazırlanan ve sınıf ortamında sunulan kısa geri bildirim örneklerine yer verilmiştir:

Yukarıda yer alan sonuç paragrafında iddia ve karşı iddiadan yaptığın çıkarım ve çürütmeleri burada kısaca ifade ederek tartışmayı sonuca bağlaman daha iyi olacaktır. Örneğin:

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi..... nedenlerden dolayı RTÜK denetimi olması gerekiyor. Ancak bu denetim..... nedenlerden dolayı eleştiriliyor. Bu durumda doğru olan RTÜK denetiminin belirli hususlara dikkat edilerek uygulanmasıdır. Bu hususlar şunlardır.....

Yukarıdaki her bir madde için bir paragraf oluşturabilirsin. Söyleyeceklerim şimdilik bu kadar. Umarım yukarıdaki hususlara daha sonra yazacağın metinlerde de dikkat edersin. Başarılarının devamını diliyorum. Kalemine sağlık.

Yukarıda yer alan geri bildirim örnekleri gibi örnekler incelendikten sonra öğrencilerin de birbirlerine geri bildirim hazırlarken benzer şekilde hazırlamaları ve özenli davranmaları istenir.

Daha sonra öğrencilerden metinleri arkadaşları ile paylaşarak geri bildirimler hazırlamaları istenir.

Öğrencilerin nitelikli geri bildirim hazırlayabilmesi için yeterli zaman verilir. Nitelikli geri bildirim hazırlayan öğrencilerin hazırladıkları geri bildirimler, arkadaşlarına örnek olması amacı ile sınıf ortamında paylaşılır.

Aşağıda akranlar tarafından hazırlanan ve sınıf ortamında sunulan kısa geri bildirim örneklerine yer verilmiştir:

Merhaba sevgili yazar,

Öncelikle bu güzel metin için sana teşekkür ederim. "Sosyal Medya Yalnızlaştırıyor" isimli metne yönelik incelememi içeriğe yönelik incelemem ve biçime yönelik incelemem olmak üzere iki farklı başlık altında topladım. Aşağıda bu başlıklar altında topladığım tespitlerimi ve bu tespitler doğrultusunda bulunduğum tavsiyeler yer almaktadır. Umarım bunlar yazdığın bu metnin niteliğine katkı sağlar. Kalemine sağlık deyip tespit ve tavsiyelerime geçmek istiyorum:

#### 1. Metnin içeriğine yönelik tespitlerim ve bunlardan hareketle tavsiyelerim:

Öncelikle içerik yönünden metni beğendiğimi söylemek isterim. Metinde yeterli kaynak kullanımı nispeten sağlanmış görünüyor. Kaynak gösterirken kaynağı net bir biçimde okuyucuya sunmaya çalışmış gibisin bunun çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Oregon ve Harvard Üniversitelerinin yaptığı çalışmalardan bahsederken bu çalışmalara kaç kişinin katıldığını ve bu çalışmanın hangi yılda yapıldığını belirtmen kaynak güvenilirliği açısından çok güzel. Ancak bu iki üniversitenin yaptığı araştırma dışında konu ile ilgili başka çalışmalara, raporlara, istatistiksel bilgiler vb. kaynaklara yer versen metnin kabul edilebilirliği açısından daha iyi olabilirdi. Şimdi değerlendirmeme bölümü bölümü devam etmek istiyorum.

Yazının ilk paragrafında başlangıç cümleleri bir metnin giriş cümlesi olmaya pek uygun görünmüyor. Çünkü bu cümle zaman bildirim yönünden eksik bir cümle. Bu cümleye bir zaman belirteci eklersen giriş cümlesi olabilir. Örneğin cümleye "günümüzde" belirteci ile başlayabilirsin. Tartışmacı metinlerin ilk bölümleri okuyucunun tartışmaya hazırlandığı bölümlerdir. Bu nedenle bu bölümde okuyucuya günümüzde sosyal medya kullanım oranları, en sık kullanılan sosyal medya araçları, sosyal medyanın kısaca tarihi hakkında biraz bilgi vermen daha iyi olabilirdi.

İkinci paragrafa iddianı net bir biçimde ifade ederek başlaman güzel olmuş. Devamında Harvard ve Oregon Üniversitesinin yaptığı araştırmalara yer vermen ve bu araştırmaların yapıldığı yıl, katılımcı sayısı gibi bilgilere yer vermen kaynakların güvenilirliğini de sunman açısından çok güzel.

Üçüncü paragrafta ikinci paragrafta anlattıklarına dair çıkarımlarda bulunduğun ikinci paragrafı ve dolaylı olarak iddianı desteklemiş.

Dördüncü paragrafta karşı iddianı dile getirirken güzel ancak burada karşı iddianın gerekçe ve kanıtlarına da değinmen ve daha sonra sonuçla bağlaman okuyucuya daha nesnel bir tutumda olduğun konusunda güven verecektir. Hatırlatmak isterim ki tartışmacı metinlerde ele alınan karşıtlık iddialardan tamamen birisini haklı göstermek değil doğru olana ulaşmak önemlidir.

#### 2. Biçime yönelik tespitlerim ve bunlardan hareketle tavsiyelerim:

İlk paragrafta yapılan tanımlarda iki nokta işareti kullanılmasına gerek yok. Bu durum metindeki anlam akışını bozuyor. Ayrıca yanlış kullanıma neden oluyor.

Üçüncü paragrafta tırnak işaretini doğru bir biçimde kullanmış olmanı tebrik ediyorum.

Tırnak işareti kullanımı noktasında çok fazla hata yapıldığını görüyorum. Bu nedenle TDK sitesinden aldığım şu bilgileri seninle paylaşmakta fayda görüyorum:

*TDK Yazım Kılavuzu'na göre tırnak işaretinin ( " " ) kullanıldığı yerler şöyle sıralanmıştır:*

*"1. Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alınır: Dil ve Tarih-Cografya Fakültesinin ön cephesinde Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilmandır." vecizesi yer almaktadır. (...)*

Alınan geribildirimler aracılığıyla son düzeltmeler yapılır.

#### Paylaşma

Beğenilen metinler gönüllü olan yazarlar tarafından sınıfta sesli olarak okunur. Sınıf ortamında paylaşılan bu metinlerle ilgili öğrenciler cesaretlerinden dolayı tebrik edilir. Paylaşılan bu metinler hakkında öğretmen tarafından mümkün olduğunca yapıcı geri bildirimler sağlanmaya çalışılır. Bununla birlikte paylaşılan bu metinlerle ilgili arkadaşlarına yapıcı geri bildirimler vermeleri için öğrenciler teşvik edilir. Yazdıklarını bir yerde yayımlamak isteyen öğrencilerle yayımlama için uygun dergiler hakkında konuşularak bunlardan birine gönderilir.

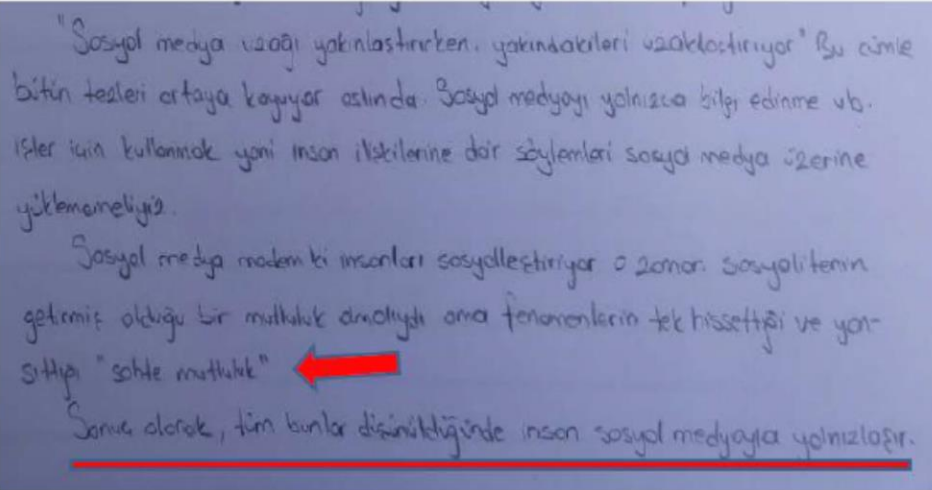
Öğretmen yapılan münazarayı hatırlatarak münazara hakkında genel bir değerlendirme yaptıktan sonra bir sonraki haftaya görüşlerini savunacak münazara gruplarının eksiklerini kapatarak ve iyi bir hazırlık yaparak derse gelmelerini ister.

### Hazırlık

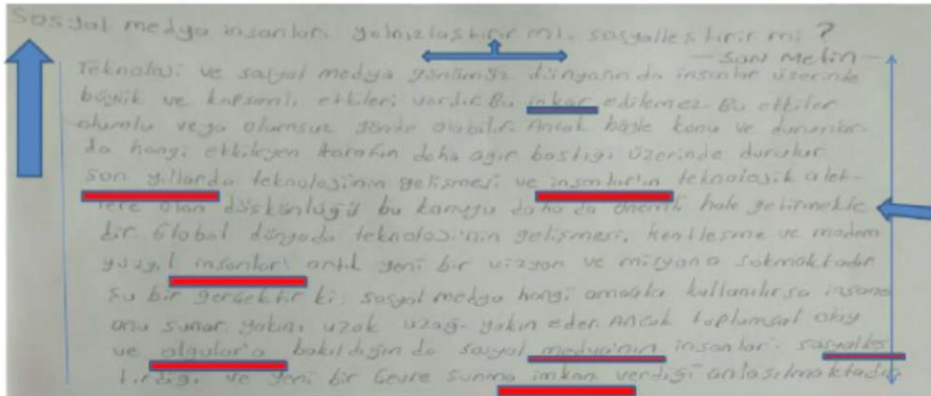
Daha önceki tartışmacı metin yazma çalışmalarında öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerde sıklıkla yer alan hata ve eksikliklerle ilgili hazırlanan sunum öğrencilerle paylaşılar ve hep birlikte bu hata ve eksikliklerin kaynakları hakkında konuşulur. Aşağıda sıklıkla yapılan bu hatalarla ilgili öğretmen tarafından hazırlanan sunumlardan örnekler verilmiştir:

## Tartışmacı Metinlerde Sıkça Yaptığımız Hatalar:

- Sonucun paragraflarının tek bir kısa cümleden oluşması.
- Noktalama işaretlerinin dikkate alınmaması



- Başlığın sayfaya biçimsiz konumlandırılması.
- Klişe başlık kullanımı!
- Paragraf başı yapılmaması.
- Satır başları ve sonlarındaki boşlukların oranlanmaması.
- Yazım hataları!
- Okunaklı olmayan özensiz yazı!



Yukarıda örnekleri yer alan ve öğretmen tarafından dile getirilen hata ve eksikliklerle ilgili inceleme yapıldıktan sonra aşağıdaki etkinlik aracılığı ile iddia, gerekçe, kaynak, kanıt gibi unsurları içeren aşağıdaki etkinlikte verilen örnek bir paragraf hep birlikte incelenir.

**Etkinlik:** Aşağıda yer alan paragrafta farklı renklerle boyanmış her bir ifade tartışmacı metinlerin yapısında yer alan iddia, kanıt, gerekçe gibi unsurlara örnek oluşturmaktadır. Şimdi hep birlikte bu paragrafı inceleyerek farklı renklerle belirtilmiş bu ifadelerin hangilerine örnek teşkil ettiğini paragrafın altında yer alan kutucuklara yazalım.

**İnternette RTÜK denetimi kişi hak ve özgürlükleri çiğnenmemek kaydı ile devam ettirilmelidir. Çünkü internet zaman zaman çocuklarımızın fiziksel ve psikolojik sağlığına ciddi zararlar vermektedir. Konu ile ilgili TÜİK'in 2016 yılında gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre çocukların %58'i günlük olarak internette en az bir uygunsuz içerik ile karşı karşıya gelmektedir. Ayrıca Kaplan'ın 2016 yılında ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılık düzeylerinin sağlık üzerine etkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada özellikle uygunsuz içeriklerin çocukların psikolojik sağlıkları açısından ciddi zararları olduğunu belirtmiştir.**

Yukarıda yer alan paragrafta iddiayı içeren ifadeler hangi renklerle belirtilmiştir?  
.....

Yukarıda yer alan paragrafta kanıtları içeren ifade hangi renklerle belirtilmiştir?  
.....

Yukarıda yer alan paragrafta gerekçeleri içeren ifade hangi renklerle belirtilmiştir?  
.....

Yukarıda yer alan paragrafta kaynakları içeren ifade hangi renklerle belirtilmiştir?  
.....

Yukarıda yer alan etkinlik tamamlandıktan sonra sınıfta münazara için uygun ortam sağlanır.

Münazara grupları ve jüri yerlerini alır.

Jüri üyelerine öğretmen tarafından hazırlanan münazara değerlendirme kriterleri dağıtılır.

Dinleyicilere öğretmen tarafından hazırlanan dinleyici not alma formları dağıtılır ve tartışma esnasında ve sonrasında hem jüri üyelerinden hem de dinleyicilerden bu formları doldurmaları istenir.

Bu formlar grupların gerçekleştirdikleri tartışmaların ve içeriklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlarken grupların artı yönleri ve eksik yönleri değerlendirilir.

Öğretmen tartışma başlamadan önce tartışmalarda çeşitli unsurlara yer verildiğinden bahsederek iddia, karşı iddia, gerekçe, çürütme ve çıkarımların tartışmalardaki önemini ve bir tartışmayı oluşturan temel yapı taşı olduklarını vurgular.

Yazı-tura sonrası jüri üyelerinin ilk söz hakkını gruplardan birine verdikten sonra tartışma başlar.

Grup tartışmaları bittikten sonra dinleyicilerin ve jürinin aldıkları notlardan da hareketle gruplar tarafından ortaya atılan iddialara, gerekçelere, çürütmelere ve çıkarımlara yer verilerek tartışmanın bir değerlendirmesi yapılır.

Jüri üyeleri gruplar hakkında tek tek yorum yaptıktan sonra kazanan grubu belirler.

Öğretmen tarafından grupların tartışmaları, tartışmada yer verdikleri iddialar, karşı iddialar, gerekçeler, çıkarımlar, sonuçlar özetlenerek grupların eksik ve iyi yönleri hakkında bir değerlendirme yapılır ve bir sonraki tartışma gruplarının bu eksiklikleri tamamlamaları istenir.

Öğrencilere yazılacak konu ile ilgili araştırmalar ve okumalar yapmaları, veri toplamaları için gerekli vakit verilir.

#### Planlama

Öğrencilere planlama aşamasında temel malzemelerimizin münazaralar sırasında aldığımız notlar ve elde ettiğimiz kaynakların olacağı belirtilir. Öğrencilerle birlikte sokağa çıkma yasağının olup olmaması konusu ile ilgili hazırlanan ve aşağıda veriler yazılı anlatım taslağı hep birlikte incelenir.

PANDEMİ SÜRECİNDE SOKAĞA ÇIKMA YASAĞI DOĞRU BİR KARAR MI?	
Yasaklar/salgın hastalıklar hakkında bilgi	GİRİŞ
Sokağa çıkma yasağı/salgın hastalıkların tehlikesi hakkında bilgi	
Sokağa çıkma yasağı neden uygulanmalı veya uygulanmamalı?	TARTIŞMA
Karşıt görüştekiler neyi savunuyor?	
Karşıt görüştekilerin haklı ya da haksız olduğu noktalar	
Sonuç	SONUÇ

Yukarıda yer alan yazılı anlatım taslağı incelendikten sonra öğrenciler m konusu ile ilgili yazılı anlatım taslaklarını oluştururlar. Bunun için aşağıdaki etkinlik gerçekleştirilir.

**Etkinlik:** Aşağıda yer alan şablonu dolduralım. Şablonu doldurduktan sonra bunu tartışmacı metninizin ilk taslağını oluştururken kullanacağımız için dikkatli davranalım.

Metnimin başlığı:
Kullanacağım veriler:
İddialarım:
Benim iddiamaya karşıt iddialar:
İddialarımı destekleyen kanıt ve gerekçeler:
Karşıt iddiaları çürüten kanıt ve gerekçeler:
Ulaştığım sonuç:

Öğrenciler yukarıda yer alan şablonu doldurduktan sonra bu şablonda da yararlanarak yazılı anlatım taslaklarını oluştururlar.



**Geliştirme/Gözden Geçirme/Düzenleme**

Öğretmen yapılan münazara ile hep birlikte tartışmacı anlatımın yapısının ortaya koyulduğunu vurgulayarak tartışmada iddialara, karşı iddialara, gerekçelere, çürütmelere ve sonuçlara yer verildiğini yeniden vurgular.

Yapılan tartışmada ortaya atılan iddialar, karşı iddialar, gerekçeler, çürütmeler ve ulaşılan sonuçlara yeniden değinilerek unutulmuş bilgilerin geri getirilmesi sağlanır.

Bu aşamada öğrencilerden oluşturdukları yazılı anlatım taslaklarından hareketle metinlerini oluşturmaları istenir. Bu sırada tartışmacı metnin yapısı öğrencilere yeniden hatırlatılır.

Bu aşama öğrencilere cümlelerin paragrafları paragrafların ise metinleri meydana getirdiği belirtilerek oluşturdukları metinleri uygun paragraflara ayırmaları gerektiği hatırlatılır.

Öğrencilerin oluşturdukları metinleri gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapmaları istenir.

**Düzeltilme**

Oluşturulan tartışmacı metinlerin arkadaşları ile paylaşılması istenerek öğrencilerin arkadaşlarına yazım ve noktalama, dil ve anlatım vb. yönlerden dönütler vermeleri istenir.

Alınan dönütlerden hareketle yapılan düzeltmeler sonucunda metinlere son hali verilir.

Son halini alan metinler okunarak sınıfın beğenisine sunulur.

**Paylaşma**

En çok beğenilen metinler öğretmen tarafından üniversitenin eğitim fakültesi web sitesinden yayınlanır.

Münazara gruplarının bir sonraki derse kadar konuyla ilgili araştırmalar yaparak ve notlar tutarak tartışmaya hazırlıklı bir şekilde gelmeleri istenerek ders sonlandırılır.

**Bağımsız yazma:** Öğrencilerden bireysel olarak tartışmacı metin yazmaları istenir.

## Ek 13 Araştırmacı Günlüğünden Bir Kesit

### 18 Şubat 2020 Salı

Öğrenciler tarafından geçen hafta yazılan ve tarafımca incelenen hikâyeleri derse getirdim. Bu hikâyelerin içerisinde bazılarını yazılı ve sözlü geri bildirim hazırlamış olarak derse girdim. Derse getirdiğim hikâyelerin beş altı tanesinin üzerinde yapmış olduğum yazılı geri bildirimler yer alıyordu. Tarafımca yapılmış yazılı geri bildirimlerin olduğu metinleri taratarak flash belleğe kaydetmiştim. Sınıf içerisine bunları getirerek akıllı tahta aracılığıyla sınıf tahtasına yansıttım. Böylece öğrencilerin metinlerine yaptığım geri bildirimler aracılığıyla yazılı geri bildirim nasıl yapılması gerektiğini onlara göstermiş oldum. Aynı zamanda yazılı geri bildirim verdiğim kişileri seçerek onlara sınıf önünde yazdıkları hikâyeler hakkında sözlü geri bildirim de verdim. Böylece öğrenciler sözlü geri bildirim sürecinin de nasıl olması gerektiğini görmüş oldular. Bu süreçte iyi bir değerlendirme yapmanın ve geri bildirimlerimizin yapıcı olmasının çok önemli olduğunu bir kez daha hatırlattım.

Öğrencilere yazdıkları ve geçen hafta tarafımca toplanmış olan hikâyeleri rastgele dağıttım ve bunları inceleyerek ellerindeki hikâye hangi arkadaşının ise ona yazılı geri bildirim hazırlamalarını istedim. Hazırlanan yazılı geri bildirimlerden sonra birde sözlü olarak bu geri bildirimleri yapmalarını istedim. Sözlü olarak geri bildirim vermeye gönüllü olan üç dört öğrenciyi seçerek tahtada sınıfın önünde arkadaşına sözlü olarak geri bildirimlerini iletmelerini istedim. Sözlü olarak yaptıkları geri bildirimlerinde eksik ya da yanlışlık görmem halinde onlara doğru olanını göstermeye çalıştım. Ancak ders esnasında öğrencilerin geri bildirim verme konusunda yetersiz olduğunu ayrıca bu konuda çok istekli olmadıklarını fark ettim. Bu yüzden kullandığımız planlı yazma ve değerlendirme modelinde düzeltme aşamasının önemi hakkında sınıfça konuştuktan sonra düzeltme aşamasında geri bildirimlerin önemini vurguladım. Öğrencilere geri bildirimlere çok önem vereceğimi ve arkadaşlarına nitelikli, yapıcı geri bildirimde bulunanlara çeşitli ödüller vereceğimi bildirdim. Sözlü olarak geri bildirimlerin tamamlanmasından sonra yazılı olarak hazırlanan geri bildirimlerin paylaşılmasına geçtim.

Geri bildirimleri yapanların metinleri sahiplerine vermelerini istedim. Metinlere son halleri verilirken bu geri bildirimlere göre vermelerini ve kendilerinin de fark edilmeyen hataları fark etmeleri durumunda düzeltme yapabileceklerini yani sürecin esnek olduğunu belirttim. Kimi öğrencilerin geri bildirimlerle birlikte kendi metinlerinde fark edilmeyen hataları da böylelikle kendilerinin fark ederek düzelttiği gördüm.

Süreç sonunda öğrencilerin yaptıkları geri bildirimleri incelemek istedim. Sözlü olarak yapılan geri bildirimlerde öğrencilerin en çok yaptıkları yanlışlıkların şunlar olduğunu gördüm:

- Öğrencilerden bazıları özellikle sözlü geri bildirim verdikleri esnada kişiyi küçük düşürücü tutum içerisinde olabiliyorlardı. Zaman zaman geri bildirim verdikleri kişiyi rahatsız edebilecek bir dil kullanıyorlardı. Bu nedenle öğrencileri bu konuda uyararak onlara geri bildirimlerde dikkat edilmesi gereken en önemli şeylerden birinin nezaket olduğunu belirttim.

- Öğrencilerin geri bildirimler hazırlarken yazıların içeriğinden çok biçimsel özelliklerine odaklı geri bildirim hazırlama eğiliminde olduklarını gördüm. Örneğin satır boşlukları, sayfa kenar boşlukları, başlığın ortalı yazılması, paragrafların biçimsel yönü genellikle ele alınmıyor ancak paragrafların içerik bütünlüğü başlığın anlamsal uyumu vb. içerik olarak değerlendirmeye genellikle yer verilmiyordu. Bu nedenle öğrencilerle sadece içeriğe yönelik geri bildirimler hazırlayarak sınıf

ortamında bunları sunduk. Önce tarafımca bir öğrencinin yazılı anlatımına dair sadece içeriğe odaklı geri bildirim hazırlayarak sınıf içerisinde bunu sundum. Daha sonra benzer şekilde öğrencilerden arkadaşlarının yazılarına yönelik içeriğe odaklı geri bildirimler hazırlamalarını ve sunmalarını istedim. Sınıf ortamında sunulan ilk birkaç geri bildirimden sonra öğrencilerin hazırladıkları içeriğe yönelik geri bildirimlerin nitelik ve nicelik açısından gittikçe arttığını gördüm.

•Öğrencilerden bazıları birbirlerine geri bildirimde bulunurken özellikle eksiklik veya yanlışlıkları dile getiriyorlardı ancak doğru olanı geri bildirim verdikleri arkadaşlarına göstermiyorlardı. Geri bildirimler verirken bizim amacımızın yazının daha da iyi olmasını yazının ve yazarın gelişmesini sağlamak olduğunu dile getirdim. Bu nedenle geri bildirim alanın yanlışlarını düzeltebilmesi açısından doğrusunu bilmesi gerektiğini dile getirdim.

•Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarına geri bildirimde bulunurken eksilikleri ve yanlışlıkları dile getiriyorlardı ancak yazıda olumlu görülenler hakkında herhangi bir geri bildirimde bulunmuyorlar veya çok az geri bildirimde bulunuyorlardı. Öğrencileri bu konuda uyardıktan olumlu geri bildirimlerin geri bildirim alan kişinin motivasyonu açısından son derece önemli olduğunu dile getirdim.

Yapılan geri bildirimler sonucunda metinlerine son halini veren öğrencilerden sınıfta metnini sesli olarak paylaşmak isteyenlerin olup olmadığını sordum. Paylaşmak isteyen ortalama altı yedi öğrenci vardı. Bunlar sınıfta sesli olarak metinlerini okudular. Okunan her metin için öğrencilere teşekkür ettim. Sınıfça okunan metinler alkışlanarak olumlu yorumlar yapıldığını gördüm. Bu öğrencilerin metinlerini okumalarının ve bu metinlerin beğenilmesinin ardından metinlerini paylaşmak istemeyen bazı öğrencilerinde karar değiştirerek paylaşmak istediğini gördüm. Beğenilen ve yazarı paylaşılması uygun görülen metinlerin yazarlarından metinlerini Word programına aktararak mail adresime göndermelerini istedim.

Mail adresime gönderilen metinleri üniversitenin sayfasında paylaşacağımı bildirdikten sonra öğrencilerden haftaya bir masal yazarak derse gelmelerini istedim.

## Ek 14 Deney Grubundan Yazılı Anlatım Taslağı Örneği

### DENEYİM ŞARTI

İnternette RTÜK denetimi olmalı mı, olmamalı mı? Bu soruya cevap vermek için öncelikle RTÜK'ün ne olduğunu bilmemiz gerekmektedir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu veya kısaca RTÜK, Türkiye'de faaliyet gösteren tüm radyo ve televizyonların yayınladıkları içerikleri denetleyen kamu kuruluşudur. Üyeleri TBMM Genel Kurulu tarafından siyasi partilerin adayları arasından seçilir.

İnternet hayatımızın her alanında olan bir şeydir. We Are Social 2020 raporuna göre İnternet kullanıcı sayısı 4,5 milyar yani dünya nüfusunun %59'udur. Kullanım bu kadar çokken İnternet ortamının vereceği zararlardan da korunmak gerekmektedir. Özellikle de çocuklar için bu son derece önemlidir. İnternet ortamında çok sayıda uygunsuz içerik bulunmaktadır. RTÜK denetimi ise tüm bu uygunsuz içeriklerin önüne geçmekte, vatandaşlarımız ve toplumumuz için gerekli olan huzuru sağlamaktadır. Mavi Balina örneğini vermek istiyorum. Mavi Balina çok sayıda gençin İnter etmesine sebep olmuş bir oyundur. Teog birincisi Mustafa Öztürk de bu oyunun kurbanlarında biridir. Denetimin ne denli önemli olduğunu sadece bir örneğiydi bu.

İnternette denetim yani sansür insanların yaratıcılıklarına ve ifade özgürlüklerine engeldir demektedir. İfade özgürlüğü elbette önemlidir ancak bu özgürlüğü de doğru kullanmak gerekmektedir. Atatürk ile dil kullanmak, bir insana veya çocuğa zarar verecek sözlerde bulunmak ne derece doğru olur?

Günümüzde İnternet kötü içerik bakımından oldukça vahim durumda dir. Bu durumda hele ki çocukların yetişkinlere yönelik İnter etmeye yönelik kalmaları hiç hoş bir durum değildir. İnternet sansürü yürürlüğe girdiğinde, ebeveynlerin çocukların erişebileceği çevrimiçi içeriği analiz etmelerinde ve kontrol etmelerinde yardımcı olur. Bilinli bir anne baba denetimin gerekliliğini savunmalıdır. Ben de bir anne adayısam RTÜK denetiminin olması gerektiğini savunuyorum.

## Ek 15 Deney Grubundan Yazılı Anlatım Örneği

### SANSÜRSÜZ İNTERNET, MECLİSSİZ HÜKÜMET GİBİ

İnternet, inter (arası) ve net (ağ) sözcüklerinden oluşan birleşik bir addır. İnternet, ağlar arası iletişim anlamına gelir. Bir başka deyişle İnternet, ağların ağıdır. Yani, ağlar arasında bilgi taşımacılığı sağlar. We Are Social 2020 Türkiye İnternet kullanım istatistiklerine baktığımızda genel kullanıcı sayısı toplamda 62 milyondur ve bu da Türkiye nüfusunun %74'ü anlamına geliyor. İnternet kullanıcıları günde ortalama olarak 7,5 saat İnternette vakit geçirmektedir. Sansür; sinema ve tiyatro yapıtlarının, her türlü yayının ve yayının hükümetçe önceden denetlenmesi işi, bunların oynanmasının, gösterilmesinin, yayımlanmasının işine bağlıdır. RTÜK (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu) ise Türkiye'de faaliyet gösteren tüm radyo ve televizyonların yayın hayatına başlaması sonucu toplum değerlerinin korunması ihtiyacına yönelik kurulmuştur. Aynı zamanda televizyonda yayımlanan programları ve kanalları kontrol etmek ve yasa dışı bir olay sonucu cezalandırmak için kurulmuştur. RTÜK'ün yetki ve görevleri arasında; üst kurul hakkında yazılı, görsel, işitsel ve İnternet ortamında çıkan haber, yorum ve eleştirileri izlemek, üst kurul bilgilendirmek, acil müdahale gerektiren haberler hakkında işlem başlatılması için gerekli düzenlemeleri ve takibi yapmak gelmektedir.

İnternette RTÜK denetimi olmalıdır. Çünkü RTÜK denetimi olmasa çocuklarımız ahlak kurallarına aykırı dan, görmemeleri gereken şeyleri de görür. Dijital sansür olmasa çocuklarımızı bundan nasıl koruyabiliriz? Sadece çocuklar mı? Biz yetişkinler için de bu gereklidir. Zira RTÜK, olumlu bir yayını zaten engellemiyor. İnternette yapılan paylaşımlarla ilgili Yrd. Doç. Dr. Necmi Emel Dilmen ve Yrd. Doç. Dr.

Erhan Akyazı'nın "Sanal Dünyada Temiz Toplum Yaratma Aracı Olarak Sansür" adlı makalesinde yer alan ihbar istatistiklerine bakacak olursak bunların %10,7'si fuhuş, %0,5'i madde temini, %0,6'sı uyuşturucu kaçakçılığı, %2,2'si intihara yönlendirme, %0,5'i bahis, %11'i Atatürk aleyhine suçlar, %11'i kumar, %11'i çocuk cinsel istismarı, %55'i müstehcenlik, %5,5'i ise diğer suçlardır. Görüldüğü gibi, eğer RTÜK denetimi olmasa bu paylaşımlar internette olacak. Zaten henüz aklı ermeyen çocuklarımızı bunlardan nasıl uzak tutacağız? Bir ebeveyn nasıl olur da sansüre karşı çıkar? Atatürk'ü tam tanımayan bir kişi, internette gördüğü sacma sapan bir paylaşım yüzünden kendiatasından nefret edebilir. Üstelik ergenlik çağında kimlik karmaşası yaşayan bir çocuk kolayca kandırılabilir. Denetim olmasa uyuşturucu kaçakçıları bu çocuğu kolayca kandırabilir. Ayrıca hiçbir insan şiddeti ve istismarı görmemelidir. Bunları gördüğü takdirde suça eğilimi artacaktır. 6112 sayılı radyo televizyon yayıncılık ilkeleri yasasının 8. maddesinde şöyle der: "Irk, dil, din, cinsiyet, sınıf, bölge ve mezhep farkı gözetilerek toplumun kin ve düşmanlığa tahrik etmemek veya toplumda nefret duyguları oluşturmamak, toplumun millî ve manevî değerlerine, genel ahlâka ve ailenin korunması ilkesine aykırı olmamak." Bu maddeden de anlaşılacağı gibi insanların ırkına, diline, dinine saldırmak asla kabul edilemez ve bunlar internette de paylaşılmasın. Internette RTÜK denetimi devam etmelidir. Bu nokta da çocuklarımızın ahlâkı elbette çok önemlidir. TÜİK'in 2016 yılında gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre çocukların %58'i günlük olarak internette en az bir uygunsuz içerik ile karşı karşıya gelmektedir. Onların iyi birer birey olarak yetişmesi için RTÜK denetiminin önemi yadsınmasın.

Tüm bunlar gösteriyor ki sansürsüz internetin pek çok zararı vardır. Bunlardan biri "Mavi Balina" oyunudur. "Mavi Balina Challenge" olarak da bilinen ve birçok ülkede oynanabildiği iddia edilen bir internet oyunudur. İddialara göre oyun 50 bölüme bölünmüştür ve son bölümde oyuncunun intihar etmesi isteniyor. Rus Noyova gazetesine göre oyun nedeniyle gerçekleşen intiharlar 130'a ulaşmıştır. Görüldüğü gibi dijital sansür olmasa böyle kötü olayların önüne geçilemeyecek. Bir başka olay da Can Ataklı'nın haddini aşmasıdır. Öğrencilere uzaktan eğitim verilmeye başlandığı ilk gün, sunucu Can Ataklı, ders veren öğretmenin başörtüsü olması üzerinden nefret sağtı. Daha önce de benzer çıkışlar yapan ve özellikle dindar vatandaşları hedef gösteren açıklamalar yapan Ataklı, "Milyonlarca öğrenciye türbanlı öğretmeni rol model olarak vermeleri çok yanlış. Bunu başörtüklük falan diye anlatmayın. Şimdi buraya niye onu koyuyorsun? Türbanlı öğretmeni dan var, olmayan var. Hiç türbanlı öğretmen görmeyen var. Türbanlı öğretmenle başlamak kadar bence başka faciye bir şey olamaz." demiştir. Bu nasıl bir sihniyet? Böyle insanların olur olmadık yerlerde kişilerin inancına saldırması kabul edilebilir bir şey değildir. Sonuç olarak laik bir ülkede yaşıyoruz. Yani, inanan inandığı gibi yaşayabilir. Can Ataklı gibi insanların konuşmaları sansürlenmelidir ki bunların önüne geçilebilsin. Konuya bir de şu açıdan bakalım. Meclisin olmadığı bir ülke düşünün. Yönetimi kim eleştirecek? Eleştiren, denetleyen birileri olmadığı zaman ak koyun kara koyun nasıl ortaya çıkacak? Hükümet, kötü bir şey yapmaya çalıştığında kim dur diyecek? Dijital sansürün olmadığı internet de buna benzer. Denetlenmeyen bir internette uygun veya uygunsuz, doğru veya yanlış her türlü şey yayılır. Bu da toplum ahlakına, dinine

zarar verir.

İnternette RTÜK denetiminin olmaması gerektiğini düşünenler sunları savunuyor: İlk olarak RTÜK'ün ifade özgürlüğü'nün önündeki en büyük engel olduğunu söylüyorlar. Buna RTÜK eski başkanı İlhan Yerlikaya'nın şu sözleri ile cevap vermek istiyorum: "Başkalarının söylediğinin aksine 'özgürlük' bir yasadır, asla 'sansür yasası' değildir. İnternetin tamamını da kapsamamaktadır. RTÜK, bütün dünyada demokratik ülkelerde var olan bir kuruluştur. Bazı insanlar, 'RTÜK, 12 Eylül kurumdur, askeri darbenin ürünüdür.' gibi şeyler söylüyor. Hayır, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, 30'lı yıllarda kurulmuştur ve Avrupa'da da vardır. Sadece kamu yayıncılığı olan yerlerde Radyo ve Televizyon Üst Kurulları yoktur. Yani RTÜK'ün bizzatlığı varlığı bile, o ülkenin demokratik bir yapıda olduğu anlamına gelir. Çünkü bu, orada özel radyo ve televizyonlar var demektir. Özel radyo ve televizyonlar yoksa bir ülkede RTÜK de yoktur. Asya, Afrika gibi ülkelerde bunun örneklerini görebilirsiniz. Dolayısıyla RTÜK'e 'sansür', anti-demokratik kurum demek çok yanlış ve benzer bunu diyenin bu alanda hiçbir bilgisi de yok demektir." Son olarak dijital sansürü desteklemeyenlerin söylediği bir husus da RTÜK denetiminin gereksiz olduğudur. Kesinlikle buna katılmıyorum. RTÜK denetimi olmasa televizyonda, internette toplumun ahlakını bozacak bir şey içerik olurdu. Bu konuda önemli nokta çocuklardır. O yaşta görmemeleri gereken pek çok şeyi görürlerdi ve psikolojileri kötü etkilenirdi. Söyleyin RTÜK olmasa çocuklarımız bunlardan nasıl koruyabilecektik?

Yukarıda da bahsettiğim gibi toplum ahlakını ve düzenini korumak için RTÜK denetiminin olması gerekiyor. Ancak bu denetim ifade özgürlüğü'nü kısıtladığı ve para verildiği hâlde istenilen yayının



izlenemediği gibi sebeplerden dolayı eleştiriliyor. Bu durumda doğru olan RTÜK denetiminin belirli hususlara dikkat edilerek uygulanmasıdır. Bu hususlar şunlardır: Toplumla zararlı olmayan, doğru ve olumlu bir yayına karışılmamalıdır. Sonuç olarak internette RTÜK denetimi kesinlikle olmalıdır. Zira RTÜK'ün amacı hiç kimsenin yaptığı doğru yayına müdahale etmek değildir. Olumlu bir yayın zaten engellenmiyor. Engellenen yayınlar toplum tarafından görülmesi serkincağı yayınlarıdır.

## Ek 16 Kontrol Grubundan Yazılı Anlatım Örneği

### BASAARININ ANAHTARI

Başarı sizce nedir? Ne anlam ifade eder hiç düşün-  
dünüz mü? Bu sorunun cevabı kiseden kişiye değişir. Benim  
için başarı, mezun olup atanmak, yemek yapmayı bilmeyen  
biri için en sevdiği yemeği pişirebilmek, üniversiteye hazırla-  
nan biri için üniversiteyi kazanmak, bisiklet sürmeyi bilmeyen  
bir çocuk için bisiklet sürmeyi öğrenmek bir başarıdır. Aslında  
başarı bakış açısına ve beklentiye göre değişen bir olgudur.

Başarıya ulaşmak için azim çok önemlidir. Azim, bir şeyi  
yapabilmek için istekli olmak, çalışmak cabalamaktır. Azim  
olmadan tek başına yetenekli olmak bizi başarıya ulaş-  
tırmaz. Örneğin, Edison'un ampulü icat etmeden önce yüzlerce  
kez deneme yaptığı, birinci denemesinde icat etmeyi başardığı  
söylenir. Edison eğer denemelerine devam edip, azmetmeseydi,  
cabalamasaydı bugün hayatımızı kolaylaştıran elektriği bu-  
lamayacaktı. Sahip olduğu bilgi, yetenek tek başına yeterli  
gelmedi, azmetti, çalıştı, cabaladı ve başardı.

Kısacası başarının anahtarı azimdir. Başarmak istediği-  
miğ her ne olursa olsun, ona ulaşmak için azmetmeli, ca-  
balamalıyız.

## Ek 17 Uygulayıcı Yazılı Geri Bildirimi Örneği

Merhaba **Özcan**

Öncelikle yazımı çok beğendiğimi ifade etmek istiyorum. İçerik, sayfa düzeni gibi konularda çok güzel bir metin ortaya koymuşsun. Farklı iddialara ve bunların gerekçelerine yer vererek nesnel bir tutum sergileyerek sağlıklı bir sonuca ulaşmaya çalıştığımı görüyorum. Seni tebrik ederim. Ancak dikkat etmen gereken birkaç hususu belirtmek isterim. Bunları maddeler halinde aşağıda verdim. Yeniden tebrik eder, güçlü kaleminin daha da güçlenmesini dilerim.

- UYARI:** Özel adlara getirilen yapım ekleri, çokluk eki ve bunlardan sonra gelen diğer ekler kesmeyle ayrılmaz: *Türklük, Türkleşmek, Türkçü, Türkçülük, Türkçe, Müslümanlık, Hristiyanlık, Avrupalı, Avrupalılaştırmak, Aydınlı, Konyalı, Bursalı, Ahmetler, Mehmetler, Yakup Kadri, Türklerin, Türklüğün, Türkleşmekte, Türkçenin, Müslümanlıkta, Hollandalıdan, Hristiyanlıktan, Atatürkçülüğün* vb. (Metnin ilk paragrafında “Türkçe’deki” ifadesini kullandığımı görüyorum. Bunun doğru yazılışı Türkçedeki şekildedir çünkü Türk sözcüğü yapım eki olarak Türkçe haline gelmiş. Yapım eki alan özel adlardan sonra gelen diğer ekler kesme işareti ile ayrılmaz. Aslında aynı şeyin “Türkiye’de” ifadesi içinde geçerli olması gerektiğini düşünüyorum fakat TDK bunu doğru sayıyor.)
- İlk paragrafta sansür, denetim, RTÜK gibi kelime ve kısaltmaların tanımını yaparken sık sık noktalı virgül işaretini kullandığımı görüyorum. Buralarda noktalı virgül (.) kullanmanın gereği yoktur. Bunun yerine anlam akışı sağlamak için virgül kullanabilirsin. Çünkü TDK’ye göre noktalı virgül kullanmamız gereken durumlar şu şekilde ifade edilmiştir:
  - *Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur: Erkek çocuklara Doğan, Tuğrul, Aslan, Orhan; kız çocuklara ise İnci, Çiçek, Gönül, Yonca adları verilir.*
  - *Türkiye, İngiltere, Azerbaycan; Ankara, Londra, Bakü.*
  - *Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur: Sevinçten, heyecandan içim içime sığmıyor; bağırarak, kahkahalar atarak, ağlamak istiyorum.*
  - *At ölür, meydan kalır; yiğit ölür, şan kalır. (Atasözü)*
  - *İkiden fazla eş değer ögeler arasında virgül bulunan cümlelerde öznenen sonra noktalı virgül konabilir:*
  - *Yeni usul şiirimiz; zevksiz, köksüz, acemice görünüyordu. (Yahya Kemal Beyatlı)*
- İlk paragrafta konuya çok güzel bir giriş yaptığımı söyleyebilirim. Bu paragrafta verdiğin bilgiler okuyucuyu zihinsel olarak tartışmaya hazırlama açısından doyurucu olmuş. Sansür, internet gibi kavramların tanımlarına yer vermen ayrıca RTÜK’ün görevlerine ve üyelerinin kimlerden oluştuğuna dair bilgileri vermen okuyucuyu zihinsel olarak bu tartışma için hazırlamış.
- İkinci paragrafın ilk cümlesinde “hakkında kanunun” diye bir ifade kullandığımı görüyorum. Ancak sanırım hakkındaki kanunun demek istedin. Gözünden kaçmış olabilir.
- İkinci paragrafta tırnak işareti içerisinde verdiğin “görev ve yetkiler” ifadesini büyük harflerle yazdığımı görüyorum. Bu ifade bir özel isim olmadığı için büyük harfle yazmana gerek yok.
- İkinci paragrafın sondan bir önceki cümlesi yani “İnternet ile dünya keşfediliyor” ifadesi ile başlayan cümle uzun olmakla birlikte anlatım bozukluğu olan bir cümle lütfen bu cümleyi anlatım bozukluğunu gidererek yeniden kurmayı dene.
- Üçüncü paragrafın ikinci cümlesi ve üçüncü cümlesini “söyleniyor” ifadesi ile bitirdiğini görüyorum. Ardi ardına gelen cümleler arasında bir bağlaç olmadığında cümlelerin aynı yüklemle sahip olması tekdüzeliğe yol açabiliyor. Bu nedenle yüklemlerinden birini “ifade ediyor” şeklinde değiştirebilirsin.

Ayrıca bu paragrafta daha birçok cümleyi “söyleniyor” ifadesi ile bitirdiğini görüyorum. Bunun alternatifi olan kelimeleri de kullanman anlatımda tekdüzelikten kurtulman için yararlı olabilir.

8. İki ve üçüncü paragrafta iddia ve karşı iddiaya karşı verdiğin örnekler ve sunduğun gerekçeler çok güzel ancak bunları kanıtlarla da desteklersen çok daha kabul edilebilir bir metin haline gelir. Örneğin iddiayı ve karşı iddiayı Canbek ve Sağıroğlu (2007) tarafından yazılan makale atıf yaparak destekleyebilirsin. Bu makalenin künyesi ve linkini seninle paylaşıyorum. Linke tıklayarak erişim sağlayabilir ve makalede senin işine yarayabilecek bilgileri kaynak göstermek şartıyla kullanabilirsin.

**Künye:** Canbek, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.

**Link:** <http://static.dergipark.org.tr/8080/article-download/a6a2/f6b9/a497/imp-JA69GY87CS-0.pdf?>

9. Sonuç bölümünde iddiamı ve karşı iddiayı çok kısa bir biçimde bütünüyle ifade ettikten sonra ne düşündüğünü ve neden düşündüğünü çok iyi bir biçimde anlatman gerekiyor. Buna bir örnek olması amacıyla aşağıya kendim bir paragraf yazıyorum:

*Örnek Paragraf:*

Bütün bunlar düşünüldüğünde çocuklarımızı korumak, suç ve intihar oranlarımızı azaltmak kısacası toplum düzenini sağlamak amacıyla internette bir otorite tarafından denetim yapılmasının zorunlu olduğu söylenebilir. Ancak öte yandan insanlar verdikleri paranın yani ödedikleri bedelin karşılığını almaktan da mahrum bırakılmamalıdır. Bu nedenle internette bir denetimin olması gerekmekte fakat bu denetim insanların hak ve özgürlüklerini kısıtlayıcı nitelikte olmamalı tersine ödedikleri bedel karşılığında mal ve hizmeti başkalarına zarar vermeden rahatça alabilmelidir. Nitekim anayasamızın 16. maddesinin 1. fıkrasında “Herkes kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkına sahiptir.” ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla denetim yapılmalı fakat bu denetim kişilerin özgürlüklerini sınırlayıcı olmamalıdır.

**Kanıt ve kaynak kullanımın biraz daha iyi olabilirdi. Bu konuda genel olarak diğer arkadaşlarında da bir sıkıntı gördüğünden bir kanıt ve kaynakça kullanımına bir örnek vermek istiyorum:**

İnternette RTÜK denetimi kişi hak ve özgürlükleri çiğnenmemek kaydı ile devam ettirilmelidir. [f1]Çünkü internet zaman zaman çocuklarımızın fiziksel ve psikolojik sağlığına ciddi zararlar vermektedir. [f2]Konu ile ilgili TÜİK'in 2016 yılında gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre [f3]çocukların %58'i günlük olarak internette en az bir uygunsuz içerik ile karşı karşıya gelmektedir. [f4]Ayrıca Kaplan'ın 2016 yılında ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılık düzeylerinin sağlık üzerine etkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada [f5]özellikle uygunsuz içeriklerin çocukların psikolojik sağlıklarını açısından ciddi zararları olduğunu belirtmiştir. [f6]

**Lütfen bu metinlerde şu şekilde bir sıralamayı takip etmeye çalışalım:**

1.KONU HAKKINDA BİLGİ VER

2.BİR İDDİA VE BUNUN GEREKÇELERİNİ SUN (MÜMKÜNSE KANIT VE KAYNAK BELİRTEREK YAZ)

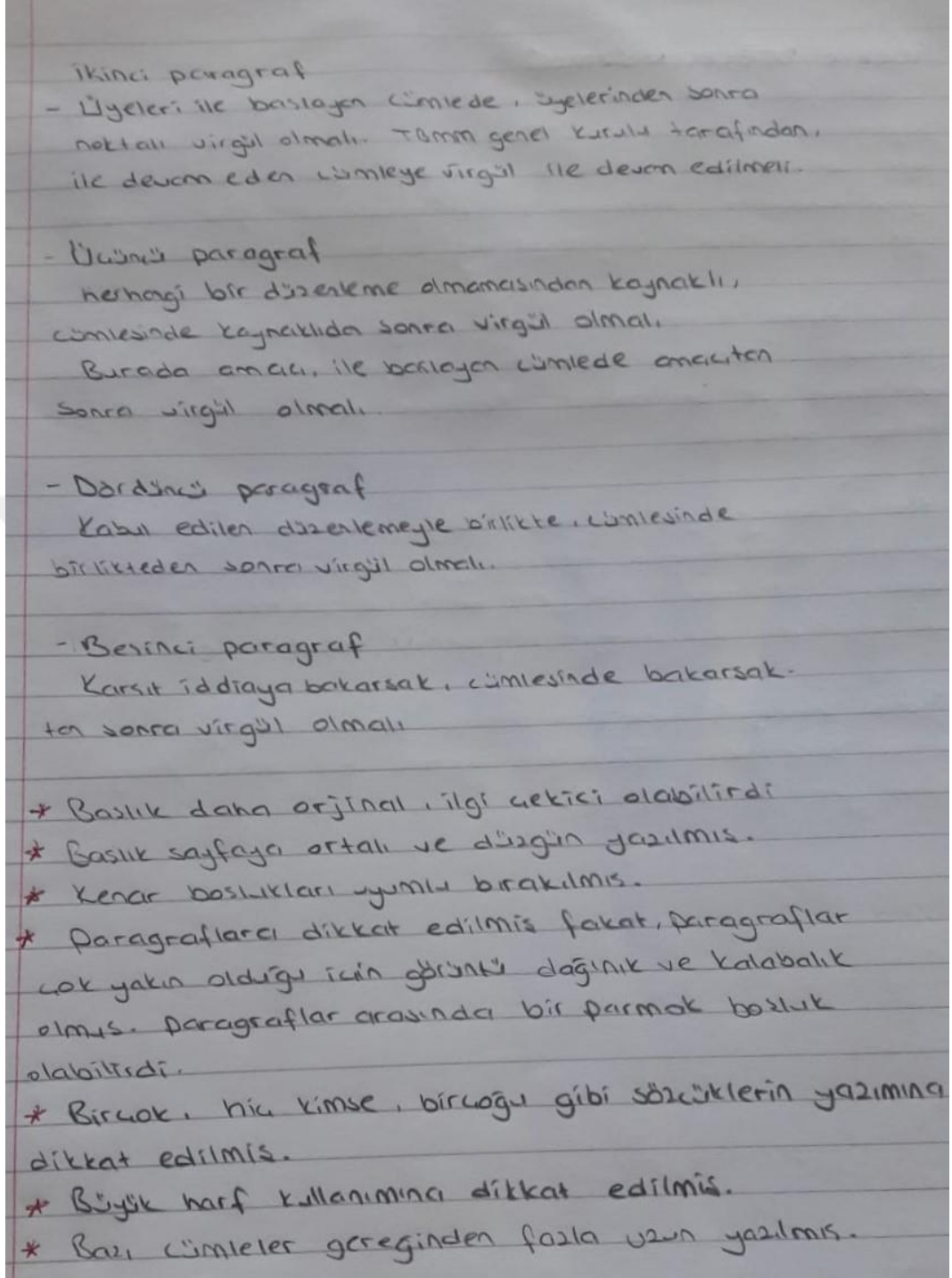
3.BİR KARŞIT İDDİA VE BUNUN GEREKÇELERİNİ SUN(MÜMKÜNSE KANIT VE KAYNAK BELİRTEREK YAZ)

4.ÇIKARIM VE ÇÜRÜTMELERLE TARTIŞMAYI SONUCA BAĞLA.

Yukarıdaki her bir madde için bir paragraf oluşturabilirsin.

Söyleyeceklerim şimdilik bu kadar. Umarım yukarıdaki hususlara daha sonra yazacağın metinlerde de dikkat edersin. Başarılarının devamını diliyorum. Kalemime sağlık.

## Ek 18 Akran Yazılı Geri Bildirimi Örneği



## İÇERİK DEĞERLENDİRMESİ

Giris kısmında, internet ve RTÜK tanımı yapılmış. RTÜK üyelerinden bahsedilmiş. Tanımlara ve bilgilere daha fazla yer verilebilirdi. RTÜK'ün yetkileri, sansür kavramı, ana-yasa maddeleri, internet kullanım verileri gibi bilgilere yer verilebilirdi. Bilgilendirme kısmını eksik buldum.

Asıl önemli kısım olan kanıt ve gerekçe kısmi çok yetersiz. Gerekçe belirtilmiş, fakat gerekçe inandırıcı kanıtlara yer verilmemiş. Kanıtlar arttırılmalı ki okuyucu tatmin olabilsin.

Karsit iddyağa yer verilmiş. Diğer ülkelerle kıyaslamaya gidilerek denetlemenin gerekliliği vurgulanmıştır. Karsit iddyağı çürütmek için yeni kanıt ve sorulara yer verilebilirdi. Bu paragraftan da hiç tatmin olmadım.

Sonuç paragrafı çok kısa olmuş. Sonuç, etkileyici bir şekilde bitirilmeli. Eğerirse ayrıntılı bir sonuç paragrafına yer verilebilirdi.

## Ek 19 Tartışmacı Metin Yazma Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda size tartışmacı bir metin oluşturmanız için konu önerileri verilmiştir. Dilerseniz bu altı konudan birini seçebilir veya yedinci seçenekte boş bırakılan yere kendiniz farklı bir konu önerisi sunarak o konu ile ilgili yazabilirsiniz.

1.İçinde bulunduğumuz salgın hastalık döneminde sokağa çıkma yasağı uygulanmalı mıdır yoksa uygulanmamalı mı?

2.Ülkemizde nükleer santraller kurulmalı mıdır yoksa kurulmamalı mı?

3.Küçük şehirlerde yaşamak mı daha avantajlıdır yoksa büyük şehirlerde yaşamak mı?

4.Başarıya ulaşmakta azim mi daha önemlidir yoksa yetenek mi?

5.Ülkemizde idam cezası uygulamalı mı yoksa uygulanmamalı mı?

6.Dilimizden yabancı kökenli sözcükler atılmalı mıdır yoksa kullanılmaya devam mı edilmelidir?

7.\_\_\_\_\_

