



4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIM TUTUMLARINI VE YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye ETKİSİ

*Halit KARATAY**

ÖZET

Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilme becerisi kazandırmalarını sağlamak için öğretim programlarında yazılı anlatım derslerine yer verilir. Bu derslerde yapılan yazılı anlatım etkinliklerinde genellikle öğrencilere yazma ürünlerinin niteliği ile ilgili yeteri kadar dönüt verilmez ve yazma süreci belli aralıklarla öğretmenler tarafından gözden geçirilerek öğrencilere dönüt verilmediği için doğrusal ilerler. Bu geleneksel yazma eğitimi anlayışında öğrencilerin yazma ürünlerinin şekilsel özellikleri; yazının okunaklığı yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılıp kullanılmadığı önemlidir. Oysa iyi bir yazma ürünü ortaya koymak iyi tasarlanmış, belli aralıklarla izlenerek yönlendirilmiş bir yazma süreci ile elde edilebilir. Sürece dayalı yazma eğitimi çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yazma sürecinin belli aşamalarında yazılarının gelişimleri hakkında onlara dönütler verir. Yazma sürecinin bir aşamasını tamamlamadan diğer aşamaya geçmelerine izin vermez, nerede, neyi, eksik yaptıklarını göstererek yazma süreci hakkında bilişsel farkındalık edinmelerini sağlar. Bu çalışmada, hazırlık, plan, düzenleme, düzeltme ve yayınlama aşamalarını içeren sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde desenlenmiştir. Batı Karadeniz’de bulunan iki üniversitenin Türkçe öğretmenliği 1. sınıfları çalışmada örneklem alınmıştır. Sürece dayalı 12 haftalık deneysel uygulama sonunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının hem yazılı anlatım becerilerini hem de yazılı anlatıma karşı tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, yazma tutumu, öğretmen adayları.

* Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Ü. Eğt. Fak. Türkçe Eğt. Böl. E-mail: halitkaratay@gmail.com

THE EFFECT OF 4+1 PLANNED WRITING AND EVALUATION MODEL TO DEVELOP THE ATTITUDES OF PRESERVICE TEACHERS AS TO WRITTEN EXPRESSION AND THEIR WRITING SKILLS

ABSTRACT

Writing courses are included into teaching programs in order to help students express themselves through writing and acquire writing skills. However, in writing activities done in these courses the students are not supplied with adequate feedback about the quality of the written texts they produced. Moreover, writing process moves linear as the students are not supplied with feedback given regularly after the observation of teachers. The formal qualities such as readability of the text, obedience to correct punctuation rules are important for this traditional writing concept. Nevertheless, producing a well-written text requires a planned process which must be oriented through regular observations. Teachers, in the writing education activities based on process, give feedback to students about the development of their writing to improve their writing skills in certain steps. They do not allow the students pass to the next step before the previous one has been achieved and provide students with a cognitive conscious on the writing process by displaying them what or where something missing occurs. In the present study, the effect of 4+1 Planned Writing and Evaluation Model, which includes *preparation, planning, arranging, correcting* and *publishing* steps, on students written expression skills and developing their attitudes towards written expression were examined. The study was designed as an experimental model involving a pre-test, a post-test and a control group. The samples are freshman students of Turkish education departments of two universities from Western Black Sea. At the end of a twelve-week experimental application process it was found out that *4+1 Planned Writing and Evaluation Model* develops both the written expression skills of preservice teachers and their attitudes towards written expression at a meaningful level.

Key Words: Writing expression, 4+1 Planned Writing and Evaluation Model, writing attitudes, preservice teachers.

GİRİŞ

Bir iletişim aracı olarak yazı, yüzyıllardır dünya milletleri tarafından değişik şekillerde kullanılmış, hiçbir yetenek ya da buluş, yazının keşfinden daha çok insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır. İnsanoğlu elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaşmıştır.

Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilme ile değerlendirilir. Özellikle okuma ve yazma, temel okuryazarlık becerileri oldukları için ilköğretimden itibaren programlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Çünkü okuma bilgi edinmenin, öğrenmenin; yazma ise duygu, düşünce ve deneyimleri başkalarıyla paylaşmanın temel aracıdır. Öğretim sürecinin her aşamasında öğrencilerin bu beceriyi etkin kullanılabilmeleri için öğretim programlarında kompozisyon veya yazılı anlatım gibi derslere yer verilir.

Öğrenciler, genellikle kendilerini yazılı olarak anlatmakta zorlanmaktadır. Çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir (Göğüş, 1978, 236; Yalçın, 2002, 25;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 6/3 Summer 2011

Demirel ve Şahinel, 2006, 111; Maltepe, 2006, 5). Bu durum, öğrencilerin yazma becerisine dayalı hazırladıkları ödevlerinin niteliğinden veya yazılı sınav kaygılarının yüksek olmasından kolayca gözlemlenebilir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında dil bilgisi kurallarını öne çıkarmaları ve öğrencilerin bunlarla ilgili hata yapma korkusu; bilişsel düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olması, duygu ve düşüncelerini sıralayamama, düzene koyamama gibi etmenler sıralanabilir. Ayrıca yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan yazılı anlatım, kompozisyon gibi derslerde yazma sürecinde öğrencilere dönüt verme, onların yazılarını geliştirme, düzenlemelerine kılavuzluk etme, anlatım yanlışlarını düzeltme ve değerlendirme yetersizlikleri de bu becerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Çünkü geleneksel yazma eğitimi çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerinin anlam bütünlüğü olan metinler oluşturma becerilerini geliştirmek için yazılı anlatım çalışmalarını süreç içinde değerlendirme etkinlikleri ile izlemezler. Bunun yerine; öğrencilerin yazma çalışmaları sonunda ortaya koydukları yazılı anlatım metinlerindeki dil bilgisi kurallarını, özellikle noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama yeterliliklerini, yazılarının okunaklılığını ve kâğıt üzerinde konumlandırma biçimlerini değerlendirmektedirler.

Geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında yazının içeriğinden çok dış görünüşünü değerlendirmek daha kolay olduğundan, yazılı anlatım sürecini izleme ve değerlendirme etkinliklerine yeteri kadar zaman ayrılmadığı bilinmektedir. Bu da, yazılı anlatım becerisinin gelişmesini yavaşlatan önemli bir etmendir. Öğretim sürecinde belli bir aşamaya gelmiş, hatta yüksek öğretimde olmasına rağmen, halen düşünce ve duygularını yazılı olarak aktarmada güçlük çeken bireylerle karşılaşmak mümkündür (Coşkun, 2005; Karatay, 2010). Öğretim sürecinin her aşamasında yazma becerisini geliştirmeye yönelik yetersiz uygulama etkinlikleri ve değerlendirme çalışmaları, zamanla öğrenciler arasında kendini yazılı olarak anlatmanın, yazı yazmanın herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu yönünde yanlış bir algıya ve/veya yazılı anlatıma karşı olumsuz tutuma neden olabilmektedir.

Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel” karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğreticilerden kaynaklanan “dışsal” sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin her birine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları vardır ve bunlar öğretim sürecinde birbiriyle etkileşimli tasarlanan etkinliklerle geliştirilir. İlköğretim sürecinin ilerleyen yıllarında öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için planlı yazma ve düşünme becerisi edinmeleri sağlanır. Çünkü yazma, öğrencilerin okul öğrenmelerini pekiştirmeye yönelik verilen ödev ve proje gibi görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmelerini de kolaylaştırır, öğrenme niteliklerini değerlendirmek için yapılan yazılı sınavlarda öğrencilere akademik başarı elde etmelerinin, günlük hayatta kendini başkalarına anlatabilmelerinin yoludur. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerilerini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, çalışmalarına yer verilmelidir.

Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna inanmaları sağlanmalıdır. Çünkü dil becerilerinin hepsi, diğer canlılardan farklı

olarak insana özgü bir yetenektir. Bu yetenekleri; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin herhangi birini veya hepsini etkin kullanabilmek yeterli düzeyde geliştirmeye bağlıdır. Yetenek bakımından her birey aşağı yukarı doğuştan benzer anlama ve anlatma yetileriyle donanımlı olarak dünyaya gelir. Fakat zamanında bu yeteneklerin geliştirilmesi için olanaklar sağlanmazsa zayıflar. Birey bu yetilerinden birini kullanarak aşabileceği bir sorunla karşılaştığında eğer o konuda yeteri kadar deneyimli ve eğitilmiş değilse, olumsuzlukla sonuçlanabilecek birkaç sorun çözme girişiminden sonra kendini o alanda yetersiz veya başarısız görür. Öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimleri, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütler, zamanla onlarda yazılı anlatıma karşı olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir.

Temel okuryazarlık becerisi okumada olduğu gibi, yazma becerisinin geliştirilmesi için de *düzenli* ve *aralıksız* süren yazma etkinlikleri yapılmalıdır (Graves, 1983; Calkins, 1994; Tompkins, 2002). Öğretim sürecinin her aşamasında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öz değerlendirme etkinliklerine dayalı yazma, paylaşma ve değerlendirme ortamı sağlanırsa, yazma yeteneği zamanla beceriye, kendi kendine yazma ve yazdıklarını değerlendirme alışkanlığına dönüşebilir. Ayrıca yazma çalışmaları öncesinde konuyla ilgili *gözlem*, *bireysel deneyimlerden yararlanma*, *okuma*, *araştırma yapma*, *yazma ortamı ve zamanı belirleme*, *yazma taslakları* oluşturma, başarılı bir yazma çalışmasını oluşturan önemli yazma süreçleridir (Sartre, 1965; Par, 1974; Özdemir ve Binyazar, 1975; Kavcar ve Oğuzkan, 1999; Gülensoy, 2000; Woolf, 2008; Gülsoy, 2009). Okullarda yapılan öğretim etkinliklerinde, öğrencilerin yakın çevrelerinden hareket edilerek onların gözlem yapma; kendi yaşamları ile başkalarının yaşamları, deneyimleri arasında ilişki kurma, benzer ve farklılıkları belirleyebilme becerileri geliştirilmeye çalışılır. Başka bir deyişle onların bakma ile görme arasındaki farkı algılama becerileri geliştirilir. Fakat bu becerileri edinmek, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için veya yazma süreci ile ilgili belli bir bilgi birikimine ulaşmalarında yeterli değildir. Bunların yanında öğrencilerin yaratıcı düşünme, düşündüklerini planlı anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerekir.

Bunu gerçekleştirmek için öğretmenler, yazma eğitimi, yazılı anlatım çalışmalarının ilk yıllarında öğrencilere bir yazının nasıl oluşturulduğunu gösteren *güdümlü yazma* çalışmalarına, onların yazdıkları ile ilgili dönütler vermeleri, yazılarını sınıfta birbirleriyle paylaşmalarını sağlayan yazma etkinliklerine yer vermelidir. Çünkü yazma eyleminin, başarıya ulaşması, iyi bir yazılı anlatım ürününün elde edilmesi için yazının belli aşamalardan geçerek adım adım oluşturulmasına bağlıdır. Bu aşamalar; *“hazırlık”*, (Kavcar ve Oğuzkan, 1999,59; Par, 1974,12; Özdemir ve Binyazar, 1975,57), *‘yazma taslağı oluşturma’*, *‘taslağı gözden geçirme: geliştirme-düzenleme’*, *‘düzeltme’* ve *‘yayınlama: paylaşma’* olarak sıralanabilir. Bu süreç, kendi içerisinde çeşitli etkinliklerden, süreci doğru ve verimli işletmek için öğrencilerle birlikte çalışma aşamalarından oluşmaktadır (Karaalioğlu, 1978, 72, Temizkan, 2003, 5; Şentürk, 2009, 21; Karatay, 2011,29-37). Bu aşamalarda:

1. Konunun seçilmesi/ortaya çıkması; konunun sınırlandırılması,
2. Konunun nasıl ele alınacağına tasarlanması; konunun ana fikrinin belirlenmesi,
3. Konu hakkında söyleneceklerin bulunması/konu ile ilgili araştırmaların, gözlem ve deneylerin yapılması; ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin belirlenmesi,
4. Yazılı anlatım planı yapılması; düşüncelerden anlamlı, tutarlı bir bütün oluşturacak yazma taslağının oluşturulması,
5. Yazı taslaklarının belli aralıklarla değerlendirilerek yeniden düzenlenmesi ve düzeltilmesi gibi yazma aşamalarını gerektiren bir süreci kapsamaktadır.

Öğrencilerin bu aşamaların hepsine etkin katılması durumunda; öğretmen ve öğrencilerin etkileşimine dayalı yazma çalışmaları için ortam sağlanırsa, yazılı anlatım becerileri daha hızlı bir gelişim sağlayabilir.

Yazılı anlatım konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin sistemli, planlı düşünme ve anlatma becerilerini geliştirmek için birbiriyle örtüşen, fakat farklı yazma süreçlerini öneren yazma yaklaşımlarının, modellerinin olduğu görülür.

Süreç Temelli Öğrenme – Yazma Modelleri

Süreç temelli öğrenme, başlangıçta belli herhangi bir konu alanında bir çalışma planının uygulanması, daha sonraki benzer veya farklı konularda öğrenme davranışlarını düzenlemek ve iyileştirmek için kullanılmıştır. STÖ, öğrencilerin planlama becerilerini; sistemli düşünme, bilgi işleme süreçlerini geliştirmeyi hedefler (Ashman ve Conway, 1993, 55–56). STÖ, öğretmenlerin planlama sürecinde yüksek sesle düşünerek öğrencilerine rehberlik etmesini, öğrencilere nasıl öğrendikleri, konuyla ilgili bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgili bilişsel farkındalık edinmelerini amaçlayan bir düşünme modelidir (Ashman, Conway ve Wright 1994, 202). Bu modele göre öğrenciler, araştırma yaparken bilgi teknolojilerini kullanmayı; yazma, konuşma ve dinleme aracılığıyla başkaları ile iletişim kurmayı; araştırarak bilgiye ulaşmayı öğrenirler (Nancy, 1997). STÖ, öğrencilerin düşünme sürecinde yoğunlaşmalarını, bilgiyi aktarmalarını, öğrenme sürecini kendi kendilerine düzenlemelerini ve her aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık sahibi olmalarını önerir. Öğrencilere öncelikle bağımsız düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazandırmayı hedefler. Ayrıca bu becerileri sürekli geliştirmek için öğrencilerin planlama yapma ve yazma aşamaları ile ilgili bilinçli eylemlerde bulunma becerisi kazanmalarını amaçlar. Yazma eylemini bilişsel bir süreç olarak ele alan Flower ve Hayes'e (1981) göre de yazar, yazılı anlatım metni oluştururken birbirinden farklı, fakat birbiriyle ilişkili üç etkinlik alanını kullanarak yazma gerçekleştirilir. Bunlar; *etkinlik çevresi* (söz bilimsel sorun, metin üretme); *yazarın uzun süreli belleği* (yazarın konu, okur ve plan hakkındaki yerleşik bilgisi) ve *yazma süreci* (planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme/değerlendirme)'dir. Yazma süreci hem uzun süreli bellekle hem de etkinlik çevresiyle etkileşim halindedir. Etkinlik çevresi ve uzun süreli belleğin etkileşimi de ancak yazma sürecinde gerçekleşmektedir. Bu etkileşim ve gelişim için yazma sürecine geçilmesi gerekir.

STÖ yaklaşımlarına göre, yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken süreçler ve iyi bir yazıda bulunması gereken temel bileşenler vardır. Raimes'e göre (1983, 6) yazıyı oluşturan temel bileşenler şunlardır:

- 1- *Söz dizimi*: Cümle yapısı, cümlelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler vb.,
- 2- *İçerik*: Tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb.,
- 3- *Dil bilgisi*: Özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar,
- 4- *Metin düzeni*: Paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık,
- 5- *Sözcük Seçimi*: Bağlama uygun sözcükler, deyimler.
- 6- *Amaç*: Yazma amacı.
- 7- *Hedef kitle*: Okuyucular.
- 8- *Yazarın yazma süreci*: Yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslaklar oluşturmak ve bunları gözden geçirmek, geri bildirim almak, vb.

Süreç temelli öğrenmeyi temel alan bir diğer yazma modeli de “6 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli”dir. Bu model, hem iyi bir yazıda olması gereken özelliklerin öğretimini hem de analitik değerlendirmeyi temel alır. Etkili bir yazılı anlatım becerisi edindirmede yazma sürecini aşamalı olarak bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980’li yıllarda, Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar ve öğretmenler tarafından nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler için güvenilir bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir (Grundy, 1986; Özkara, 2007). Buna göre iyi bir yazı oluşturma ve değerlendirme süreçleri şunlardır:

- 1- *Fikirler*: Yazının vermek istediği iletinin gelişimi,
- 2- *Organizasyon*: Yazının içyapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışı,
- 3- *Üslup*: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, üslubu,
- 4- *Kelime seçimi*: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımı,
- 5- *Cümle akıcılığı*: Yazıda ifadelerin doğru kullanılması ve akıcı olması,
- 6- *İmla*: Yazarın yazısını imla kurallarına uyarak yazması,
- 7- *Sunum*: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, yazının okunaklılığı.

Yazma eğitimi çalışmalarında bu aşamaları ve içeriğinde özellikleri yazılarında gerçekleştirmeyi amaçlayan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının bütün aşamaları, bu konuda eğitim almamış öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Özkara, 2007, 119-128).

Yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan süreç temelli yazma modelleri, öğrencilere başarılı bir yazılı anlatım becerisi kazandırmak için yazmayı belli basamaklara ayırmakla aslında öğrencilere yazma sürecinde yapılması gereken çalışmalarla ilgili analitik düşünme, düşüncelerini planlayarak anlatabilme ile ilgili bilişsel farkındalık edindirme ve uygulama becerileri kazandırma felsefesi üzerine kurulmuştur.

Süreç temelli öğrenme yaklaşımlarına göre geliştirilen yazma modellerinde, araştırmacıların benzer amaçları gerçekleştirmek için önerdiği birbirinden farklı yazma ve değerlendirme süreçleri vardır. Bu aşamalar, modellerin geliştirildikleri yıllara, uygulandıkları bölge şartlarına, okur veya yazar açısından bir metinde bulunması gereken ölçütlere, değerlendirme anlayışları ve geliştirilen ölçme araçlarına göre farklılaşmaktadır. Fakat yazma sürecinin aşamaları arttıkça, süreç karmaşıklaştığı için öğrencilerin yazdıkları konuya karşı dikkat ve ilgileri dağılabilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmenlerin bu süreçleri izlemeleri, değerlendirmeleri ve öğrencilerine dönütler vermeleri güçleşebilir. Bunun için temelde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirecek, planlı düşünme ve eylemlerde bulunma sürecini kazandıracak kolay ve işlevsel yönetilebilen bir yazma süreci izlenebilir. Hatta alan yazında aynı amaca yönelik fakat farklı yazma süreçleri öneren yazma modelleri vardır. Tompkins (2004) ve Jones (2002) etkili bir yazılı anlatım çalışması yapma sürecinde beş aşamadan söz ederler ve her aşamada yapılması gereken bazı etkinlikler olduğunu belirtirler. Öğretmen, yazma konusu ile ilgili öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirme, düşüncelerini düzenleme, yazma taslağı oluşturma, yazma taslaklarını gözden geçirme, geliştirme ve değerlendirme gibi temel yazma süreçlerini öğretmesine dayanır (Akyol, 2006, 95–101). Yazılı anlatım çalışmalarının sürece yayılması yazma becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu süreçler, öğrencilerin bilinçli bir yazar olarak gelişmelerini sağlamak; böylece kendi düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretilir (Tompkins, 2004, 29). Öğretmenin yazma

sürecinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğrencilerinin konuya ilişkin ilgilerini uyandırma, yazma taslağı oluşturma/planlama, araştırma/keşfetme, çözümleme/derinleştirme, paylaşma ve uygulama aşamalarında etkin bir yol izlemesi gerekir. Yazma çalışmalarını çeşitli aşamalara ayırarak gerçekleştirmeyi amaçlayan STÖ modellerinin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede başarılı oldukları bilinmektedir (Scannella, 1982; Hamilton, 1992; Adıgüzel, 1998; La Paz ve Graham, 2002; Çakır, 2003; Ülper ve Uzun, 2009). Yazma eğitimi süreci olarak ele alan yaklaşımların, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yazma anlayışından daha etkili olduğunu ortaya koyan araştırma vardır.

Yazılı anlatım çalışmalarında fikirlerin özgünlüğü, farklı bir tarzda söylenmesi, duygu ve düşüncelerin anlaşılabilirliği başlangıç aşamasında yazının iyi bir şekilde planlanmasını gerektirir. Çünkü yazılı anlatım ürünü olan metin, planlı bir anlatım göstermezse okuyucu yazıdaki duygu ve düşünceleri okurken anlamlandırmakta güçlük çeker. Yazı okuyucuya akıcı gelmez, okuyucunun ya kafası karışır ya da okuyucu yazıyı okuma isteği duymaz. Eğer yazı planlanmaz ve fikirler mantıklı ve çekici bir anlatım akışı içinde verilmezse okur, yazının içinde kaybolur. Bu nedenle iyi bir yazılı anlatım ürünü, yazarın söyleyeceklerine başlangıçta hazırlık yapmasına, düşüncelerini planlamasına; yazma taslağı oluşturmaya, düşüncenin akışına göre bu taslağı yeniden düzenlemesine ve yazıyı en sonunda dil ve anlatım hataları, anlaşılabilirlik ve akıcılık yönünden düzeltilmesine bağlıdır. Özetle iyi bir yazma ürünü, yazarın konuyla ilgili hazırlık ve anlatım planı yapması, süreç içinde taslaklarını yeniden gözden geçirme ve değerlendirme çalışmaları ile nitelikli hale gelir. Bundan dolayı anlatım yönünden iyi, nitelikli bir yazıyı oluşturan iki temel öge vardır. Bunlar: yazma sürecini *planlama* ve *değerlendirme*dir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

Planlı yazma ve değerlendirme, geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında olduğu gibi öğrencilerin bir ders saatinde herhangi bir konuda yazı yazmalarını değil; konuya hazırlık yaptıktan sonra onu planlama belli aralıklarda yazılanları kontrol etme ve değerlendirmeye dayalı yazma eylemi sürdürmelerini, onların yazma sürecinin ve ortaya koydukları ürünün farkında olmalarını amaçlamaktadır. Bu anlayışla yönetilen yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazma becerileri gelişecek ve zamanla öğrenciler, öğretmenlerinin güdümünden kurtularak, kendi kendilerine yazabilme becerisini kazanacaklardır. Bu yönüyle, Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, STÖ yaklaşımını esas alır, öğrencilere yazma ile ilgili bilişsel farkındalık ve uygulama becerisi kazandırmayı amaçlar.

PYDM, yazma eylemine olgunlaşmanın dışında gelişen ve eğitim alma yoluyla öğrenilen bir süreç olarak yaklaşır. Bu yaklaşımın temeli Vygotsky'e dayanmaktadır. Vygotsky'nin (1965) *bilişsel gelişim kuramına* göre, sosyal etkileşime dayalı oyunlar, bireyin dil ve bilişsel gelişimde önemli rol oynar. Vygotsky çocuğun "bilişsel gelişim potansiyeli"ni, zone of proximal (ZPD) olarak adlandırır. Bu alanın gelişimi belli bir zaman dilimi ile sınırlıdır ve genişliği eğitimle daha üst bir düzeye çıkarılabilir. Vygotsky'e göre öğretmenin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine, kazanmasına yardım edebilmesi için iki öğrenme prensibini belirlemesi gerekir. Ona göre öğretmenin ilk olarak çocuğun herhangi birinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini; ikinci olarak da birinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemesi gerekmektedir. Bu ikisi arasındaki fark, yani çocuğun bağımsız sergilediği edim ile yardım alarak ulaşabileceği edim arasında kalan alana çocuğun yakınsal gelişim alanı (ZPD) denir. Burada öğretmenin, öğrencinin kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyi ile destek alarak öğrenebileceği bilgi düzeyini saptaması önemlidir. Bunu belirledikten sonra öğretmen, öğrenciye düzeyinin üstünde verilecek herhangi bir bilgi için

kılavuzluk eder. Yazılı anlatıma dayalı ödev, performans veya proje görevlerinde öğretmen yazma çalışmalarını bu ilkeleri göz önünde bulundurarak planlar ve izler.

PYDM, bir yönüyle öğretmenin öğrencilerle birlikte yazılı anlatım çalışmalarını planlayıp yürüttüğü bir süreç iken diğer yönüyle de öğrencilerin kendi kendilerine yazma becerisi ve alışkanlığı edinmelerini sağlayan öğrenme sürecini destekleyen yardımcı bir araçtır. Bu modele dayalı yazma çalışmaları beş aşamada gerçekleştirilir. Bu aşamaların ilk dördü (*hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltme*) birbirine bağlı yürütülür, biri tamamlanmadan diğerine geçilmez. Beşinci aşama ise öğrencilerin yazma ürünü başkalarıyla paylaşma, *sunum*dur. PYDM dördü uygulama, sonuncusu sunuma daya etkinlik çalışmalarından oluştuğu; bu aşamaların öğrencilerin akıllarında daha kalıcı olması için yazma süreci 4+1 şeklinde formüle edilmiştir. Bu aşamalarda kısaca şu etkinliklere yer verilmiştir:

1- *Hazırlık*: Konuyla ilgili beyin fırtınası yapma, öğrencilerin konuyla ilgili neler bildiklerini belirleme, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma, neler söylenebileceğini belirleme.

2- *Planlama*: Konuyu sınırlama, yazma amacı belirleme, ana maddeleri, başlıkları düzenleme.

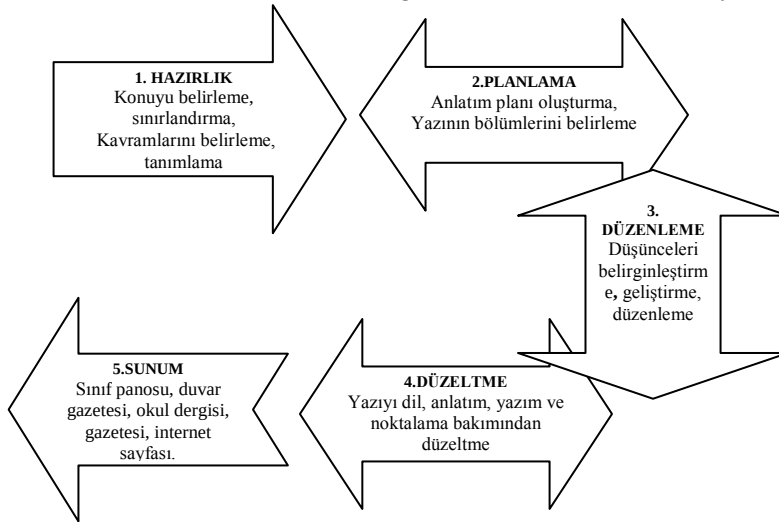
3- *Düzenleme*: Konuyla ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini gözden geçirme, düşünceleri belirginleştirme, yazılanları gözden geçirerek geliştirme, yeniden düzenleme.

4- *Düzeltilme*: Dil ve anlatım yönünden, yazım ve noktalama açısından düzeltme.

5- *Sunum*: Yazılı anlatım metninin sınıfça paylaşılması. Bu paylaşımın sınıf panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası, yerel gazeteler vs. aracılığıyla gerçekleştirilmesi (Karatay, 2011,29).

6-

Şekil 1: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İşleyiş Süreci



Araştırmanın Önemi

Geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında yazma sürecinden çok ortaya konan ürün önemlidir ve yazma çalışması kesintisiz ve doğrusal olarak ilerler. Oysa başarılı bir yazma ürünü

ortaya çıkarmak için yazma eyleminin; planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi, bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımlarla ilerlemesi gerekir. Bunun için öğretmen, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, onların yazma aşamalarındaki gelişimlerini gözlemlemek ve değerlendirmek rolünü üstlenir. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerinin bir aşamayı tamamlamadan diğer aşamaya geçmelerine izin vermez, nerede, neyi, eksik yaptıklarını göstererek bu konuda bilişsel farkındalık edinmelerini sağlar. Bu yaklaşımda tümel, analitik, akran ve öz değerlendirme gibi teknikler kullanılır. Bu değerlendirmeler “öğrenme sürecini pekiştirmenin yanında yazma ürününün ortaya çıkmasını sağlayan öğrenme tecrübelerinin, yaşantılarının sınıf ortamına taşınmasına olanak sağlar” (White ve Arndt, 1991). Yazma sürecinin planlanmasına ve aşamalı olarak öğrencinin yazdıklarını başlangıçta öğretmenle daha sonra kendi kendine izlemesi ve değerlendirmesine ağırlık veren, yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan sürece dayalı yazma yaklaşımlarında ortaya çıkan yazının niteliği artmaktadır. Öğrenciler yazma sürecini zamanla kendi kendilerine düzenleme ve değerlendirmeyi öğrenmekte, yazma eylemine daha iyimser bir tutum geliştirmektedirler.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumları ve yazılı anlatım becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Problemleri

4+1 PYDM'nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğretmen adaylarının;

1. Yazılı anlatım becerileri son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Yazılı anlatıma karşı tutum son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Yazılı anlatım becerileri ön test ve son test puanları arasında bulundukları gruplara göre anlamlı fark var mıdır?
4. Yazılı anlatıma karşı tutum ön test ve son test puanları arasında bulundukları gruplara göre anlamlı fark var mıdır?
5. Yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test puanları kontrol edildiğinde bulundukları gruplara göre son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Yazılı anlatıma karşı tutum ön test puanları kontrol edildiğinde bulundukları gruplara göre son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 1.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin ve yazılı anlatıma karşı tutumlarının gelişimine etkisi* incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen model kullanılmıştır. Bu modelin simgesi aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 6/3 Summer 2011

Tablo 1. Deneysel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Seçme Tipi	ÖN TEST	X	SON TEST
DG	R	Y1	<i>4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Yazma Etkinlikleri</i>	Y3
		T1		T3
KG	R	Y2	-----	Y4
		T2		T4

Yukarıdaki şekilde; DG deney grubunu, KG kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; Y1, T1 ve Y3, T3 deney grubunun; Y2, T2 ve Y4, T4 kontrol grubunun ön ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir. Y1 ve Y2 uygulama öncesinde ön test olarak hem deney hem de kontrol grubundan herhangi bir konu hakkında yazdırılan kompozisyon çalışmasını, T1 ve T2 de yine uygulama öncesinde her iki grubun yazılı anlatıma ilişkin tutumlarını belirlemek için ön test olarak uygulanan tutum ölçeğini göstermektedir.

Deney grubuna yazılı anlatım dersi, 12 hafta boyunca (X) *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Yazma Etkinlikleri* ile işlenmiş, kontrol grubunda bu ders geleneksel eğitim-öğretim etkinlikleri ile sürdürülmüştür. Deney grubunda araştırmacı uygulamayı kendisi planlamış ve uygulamış, kontrol grubunda normal ders öğretmeni dersleri işlemiştir. 12 haftalık uygulama sonunda hem deney hem de kontrol grubuna yazılı anlatıma ilişkin tutumlarını belirlemek için son test olarak tutum ölçeği uygulanmış (T3-T4); yazılı anlatım becerilerinin gelişme düzeylerini belirlemek için de son test olarak (Y3-Y4) istedikleri herhangi bir konu hakkında kompozisyon yazdırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz’de bulunan iki üniversitenin eğitim fakültesi Türkçe öğrenmeliği bölümü 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu üniversitelerin alınma nedeni öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümüne yerleşme puanlarının, okuldaki akademik kadronun ve sosyal olanaklarının birbirine benzer özellikler göstermesidir. Araştırmanın örnekleme, olasılığa dayanmayan amaçlı örneklem yöntemlerinden “benzeşik örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 109). Bu örnekleme yönteminin amacı grupları meydana getiren öğrencilerin birbirine benzeyen bir örneklem oluşturarak belirgin özelliklere sahip bir alt grubu tanımlamaktır (Balcı, 2006, 90). Bu iki üniversitedeki Türkçe öğretmenliğinde 1. Sınıfta öğrenim gören 113’ü deney 128’i kontrol grubunda bulunan toplam 241 öğrenciye yazılı anlatım dersine yönelik *Tutum Ölçeği* uygulanmış ve *Serbest Yazılı Anlatım Çalışması* yaptırılmıştır. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışmaları iki farklı öğretmen tarafından okunarak puanlanmıştır. *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* ile elde edilen yazılı anlatım puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Uygulanan deneysel etkiyi daha iyi ölçmek için öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakarak yazılı anlatım becerisi bakımından daha düşük düzeye sahip olan öğretmen adayları deney grubu olarak tanımlanmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında kullanılan ölçek araçlarının özellikleri şu şekildedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 6/3 Summer 2011

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği:

Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından 3 uzman, 10 alan öğretmenin görüşü alınarak geliştirilen *4 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Bu modelde iyi bir yazıda olması gereken ölçütler 5 başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; hazırlık, planlama, düzenleme, dil ve anlatım, sunum olmak üzere ölçekte toplam 25 madde bulunmaktadır. Ölçekte, bir yazıda bulunması gereken özellikler 1-3-5 (hayır, kısmen yeterli ve evet) puan üzerinden değerlendirilmektedir.

Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği: Öğretmen adaylarının Türkçe ve yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 22 maddelik ve 1-5 puan arasında (Kesinlikle katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) puanlanan Likert tipindedir. Ölçeğin güvenirliğini kontrol etmek için ön uygulamada 241 öğrenciye uygulanmış ve Cr. α değeri= .87 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ön ve son test puanları güvenirlik ortalamalarının Cr. α değeri= .91 hesaplanmıştır. Bu verilere bakarak ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkili, ilişkisiz ve tekrarlı ölçümler t testi, kovaryans analizi (Ancova) kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test analizleri

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ön test puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Yazma ön test puanları	Deney	128	3.03	.77	-2.20	239	.029
	Kontrol	113	3.26	.85			

***p<,05**

Tablo 2’de deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ait ön test puanları verilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının ön test yazılı anlatım becerileri puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =3.03), kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre ($\bar{X}$ =3.26) daha düşüktür. Deneysel uygulama öncesinde öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri arasında [$t_{(239)}=-2.20$, $p<.05$] kontrol grubundaki öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum ön test puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Tutum ön test puanları	Deney	128	3.75	.48	4.66	239	.000
	Kontrol	113	3.42	.62			

***p<.05**

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatıma ilişkin tutum ön test puanları arasında [$t_{(239)}=4.66$, $p<.05$] anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı deney grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatıma ilişkin tutum ön test puanlarının ($\bar{X}=3.75$), kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tutum ön test puanlarından ($\bar{X}=3.42$) daha iyi düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır.

BULGULAR

Birinci problem: Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri son test puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Yazma son test puanları	Deney	128	3.65	.46	6.14	239	.000
	Kontrol	113	3.09	.90			

***p<.05**

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri son test puanları arasında [$t_{(239)}=6.14$, $p<.05$] deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı deney grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine ait son test puanlarının ($\bar{X}=3.65$), kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test yazılı anlatım becerileri son test puanlarından ($\bar{X}=3.09$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Deneyisel uygulama öncesinde yazılı anlatım becerisi bakımından deney grubuna göre daha iyi düzeyde olan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının bu durumu uygulama sonunda deney grubunun lehine değişmiştir. Bu durumda, sürece dayalı uygulanan *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli* etkinliklerinin geleneksel anlayışla işlenen yazılı anlatım derslerine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini daha iyi geliştirmiştir.

İkinci problem: Öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin tutum son test puanlarına ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Tutum son test puanları	Deney	128	3.96	.41	8.54	239	.000
	Kontrol	113	3.37	.66			

***p<,05**

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum son test puanları arasında [$t_{(239)}=8.54$, $p<.05$] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı deney grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum son test puanlarının ($\bar{X}=3.96$) kontrol grubundakilerin yazılı anlatıma karşı tutum son test puanlarından ($\bar{X}=3.37$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Deneysel uygulama öncesinde yazılı anlatıma karşı tutum bakımından kontrol grubuna göre daha iyi düzeyde olan deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda da yazılı anlatıma ilişkin tutumlarını daha çok olumlu yönde geliştirmiştir. Sürece dayalı uygulanan *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli* etkinliklerinin geleneksel ders işleme yöntemine göre öğrencilerin yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmiştir.

Üçüncü problem: Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ön test ve son test puanları arasında bulundukları gruplara göre anlamlı fark var mıdır?

Tablo 6. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler t-testi sonuçları

Grup		N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Deney Grubu	Yazma ön test	128	3.03	.77	-7.79	127	.000
	Yazma son test	128	3.65	.46			
Kontrol Grubu	Yazma ön test	113	3.26	.85	1.82	112	.055
	Yazma son test	113	3.09	.90			

***p<,05**

Tablo 6’da deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre:

Deney grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri son test puanları ($\bar{X}=3.65$), ön test puanlarına ($\bar{X}=3.03$) göre daha yüksektir. Uygulama sonunda deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ön uygulama ile son uygulama puanları arasında [$t_{(127)}=-7.79$, $p<.05$] anlamlı fark vardır. Bu veriler, deney grubundaki öğretmen adaylarının ön uygulama ile son uygulama arasındaki yazılı anlatım becerilerinin fark oluşturacak düzeyde geliştiğini göstermektedir.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ön test puanlarının ($\bar{X}=3.26$), son test puanlarından ($\bar{X}=3.09$) daha yüksektir. Geleneksel öğretim anlayışıyla yazılı anlatım derslerinin uygulandığı kontrol grubu öğretmen adaylarının dönem sonunda yazılı anlatım becerileri ön uygulama ile son uygulama puanları arasında [$t_{(112)}=1.82$, $p>.05$] anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Geleneksel öğretim anlayışına dayalı yazılı anlatım derslerinin kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini ön uygulama ile son uygulama süreci arasında anlamlı fark yaratacak düzeyde geliştirmemiştir.

Dördüncü problem: Öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum ön test ve son test puanları arasında bulundukları gruplara göre anlamlı fark var mıdır?

Tablo 7. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum ön test ve son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler t-testi sonuçları

Grup		N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Deney Grubu	Tutum ön test	128	3.75	.48	-5.93	127	.000
	Tutum son test	128	3.96	.41			
Kontrol Grubu	Tutum ön test	113	3.42	.62	1.06	112	.292
	Tutum son test	113	3.37	.66			

* $p<.05$

Tablo 7’de deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre:

Deney grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum son test puanları ($\bar{X}=3.96$), tutum ön test puanlarından ($\bar{X}=3.75$) daha yüksektir. *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli* anlayışına göre yazılı anlatım derslerinin işlendiği deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı ön uygulama ile son uygulama tutum puanları arasında [$t_{(127)}=-5.93$, $p<.05$] anlamlı fark vardır. Bu veriler, deneysel uygulamanın deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı ön uygulama ile son uygulama tutum puanlarını anlamlı fark yaratacak olumlu düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum ön test puanları ($\bar{X}=3.42$), tutum son test puanları ($\bar{X}=3.37$)’dir. Geleneksel anlayışla yazılı anlatım derslerinin işlendiği kontrol grubu öğretmen adaylarının ön uygulama ile son uygulama tutum puanları arasında anlamlı [$t_{(112)}=1.06$, $p>.05$] farkın olmadığı görülmektedir. Geleneksel öğretim anlayışı, kontrol grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumlarında anlamlı denecek kadar olumlu veya olumsuz bir farklılık yaratmamıştır.

Beşinci problem: Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine ilişkin ön test puanları kontrol edildiğinde bulundukları gruplara göre son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 8. Öğretmen adaylarının bulundukları gruba göre yazılı anlatım becerileri ön test puanları sabit tutularak son test puanlarına etkisine ait ancova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yazma ön test	11.61	1	11.61	26.23	.000
Grup (Deney ve Kontrol)	22.39	1	22.39	50.56	.000*
Hata	105.39	238	.44		
Toplam	135.44	240			

*p<.05

Tablo 8’de farklı gruplarda bulunan öğretmen adaylarının ön test yazılı anlatım becerileri puanları sabit tutularak sadece son uygulamadaki yazılı anlatım becerileri puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre deneysel uygulama sürecinin sonunda deney grubundaki öğretmen adaylarının son test yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.65) ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.09) arasında [$F_{(238-1)}=50.56$, $p<.05$] deney grubunun lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın kaynağı deney grubunda bulunan öğretmen adayların yazılı anlatım becerileri puanlarının kontrol grubunda bulunanların puanlarına göre uygulama süreci sonunda daha yüksek düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır. *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli* deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geleneksel anlayışla yazılı anlatım dersi işleyen kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre geliştirmekte anlamlı fark yaratmıştır.

Altıncı problem: Öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum ön test puanları kontrol edildiğinde bulundukları gruplara göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9. Öğretmen adaylarının bulundukları gruba göre yazılı anlatıma karşı tutum ön test puanları sabit tutularak son test puanlarına etkisine ait ancova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum ön	25.95	1	25.95	140.74	.000
Grup(Deney ve Kontrol)	8.68	1	8.68	47.06	.000*
Hata	43.88	238	.18		
Toplam	91.12	240			

*p<.05

Tablo 9’da farklı gruplarda bulunan öğretmen adaylarının ön test yazılı anlatıma karşı tutum puanları sabit tutularak sadece son uygulamadaki yazılı anlatım becerileri puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı son test tutum puanları ($\bar{X}=3.96$) ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test tutum puanları ($\bar{X}=3.37$) arasında [$F_{(238-1)}=47.06$, $p<.05$] anlamlı fark vardır. Bu fark, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumlarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarından uygulama sonunda daha iyi düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinde olduğu gibi *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli* deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumlarını geleneksel anlayışla yazılı anlatım dersi işleyen kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre geliştirmekte anlamlı fark yaratmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

4+1 PYDM’nin uygulandığı yazılı anlatım dersleri deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini kontrol grubundakilere göre anlamlı fark yaratacak düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, sürece dayalı yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik farklı düzeylerde yapılan benzer çalışmaların ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir (Adıgüzel, 1998; Çakır, 2003; Hamilton, 1992; Özkara, 2007; Scanella, 1992; Ülper ve Uzun, 2009; Şentürk, 2009). Ayrıca, sürece temelli yazma çalışmaları, 4+1 PYDM, öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine karşı tutumlarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde geliştirdiği, geleneksel anlayışa göre yapılan yazılı anlatım derslerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olduğu gibi yazılı anlatım çalışmalarına karşı tutumlarında bir değişiklik yapmadığı bulgulanmıştır. Bu veriler, yazılı anlatım derslerinin süreç temelli 4+1 PYDM’ne göre daha işlevsel ve yararlı sonuçlar verebileceğini ortaya koymuştur. Çünkü geleneksel öğretim anlayışı ile işlenen yazılı anlatım dersleri, kontrol grubu öğretmen adaylarının ne yazılı anlatıma karşı tutumlarında ne de yazma becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

4+1 PYDM, yazılı anlatım çalışmalarının planlanması ve yazma süreci boyunca değerlendirilerek öğrencilere dönütler verilmesine; *hazırlık, yazma taslağı (planı) oluşturma, düzenleme, düzeltme* ve *yayınlanma* aşamalarının bir bütün halinde yürütülmesine dayanır. Sürecin bir aşamasındaki görevler tamamlanmadan, yeteri kadar öğrenci birinde doyuma ulaşmadan diğerine geçmesine olanak tanınmadığı, yazma süreci kontrol edildiği için daha nitelikli yazma ürünlerinin ortaya koymasını sağlamaktadır. Yazma çalışmalarının dört farklı aşamada incelenmesi öğrencilerin her aşama hakkında yorum, eleştiri yapılması eksikliklerini görmelerine imkân tanır. Özetle bu model, yazma eğitiminde öğrencilerin düşüncelerini düzenleme ve yanlışlarını görme ve düzeltme olanağı sunar. Ayrıca öğrencilerin anlam bütünlüğüne sahip metinler yazmalarında da bu model son derece etkilidir (Karatay, 2010,380; Ülper ve Uzun, 2009,662). Öğrencilerin yazma konusunda bilişsel farkındalık edinmelerini kendi kendilerine yazma sürecini düzenlemelerini, planlı düşüncelerini ve tasarılarını uygulamaya koyma cesareti ve çabası göstermelerini, yazma girişimine istekli olmalarını sağlar. Böylelikle okul yaşamları boyunca yazılı sınavlar, yazılı anlatım gerektiren ödev, proje, sunu gibi görevlerle baş etme becerisi kazanmalarına yardımcı olur.

Yazılı anlatım becerilerinin gelişim sürecini takip edebilmek için güvenilir, geçerli ve tutarlı bir ölçme aracının olması öğrenme niteliklerini saptamak için son derece önemlidir. Ülkemizdeki yazılı anlatım/yazma eğitiminin en önemli sorunu kolay ve uygulanabilir değerlendirme çalışmalarının olmamasıdır. Öğretmenler, yazılı anlatım sürecini hangi ölçütlere göre hangi aşamalarda nasıl değerlendireceklerini tam olarak bilmemektedir. Genel olarak bu durum, öğrencilerin de yazılı anlatım açısından kendi eksikliklerini fark edememelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin de öğrencilerinin eksikliklerini ortaya koymakta zorlanmalarına; yazılı anlatım çalışmalarının nasıl değerlendirildiğini bilmeyen, iyi bir yazılı anlatımda olması gereken

ölçütlerin farkında olmayan, doğru yapıp yapmadığının farkında olmayan, takdir edilmeyen, bu konuda isteklendirilmeyen öğrencilerin yazı yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmeleri kaçınılmaz olabilmektedir.

Okullarda öğretmenlerin ortak bir yazma yaklaşımını benimsememeleri, yazılı anlatım çalışmalarının bilinçli, planlı ve birbirleriyle tutarlı değerlendirme yapmalarının da en önemli engellerindendir. Ortak bir yaz(dır)ma ve değerlendirme anlayışının benimsenmemiş olması, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimlerini izlenme ve değerlendirilmeyi; bu konuda yapılan öğretme niteliği hakkında veri toplamayı sınırlamıştır. Gelişmiş ülkelerde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ayrıntılı bir şekilde ölçülebilmektedir. Örneğin ABD’de Eğitimsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirilmesi (NAEP) sınavı yapılmaktadır (Arıcı, 2008,211). Ülkemizde henüz öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini gerçek anlamda belirleyen bir sınavın olmaması önemli bir eksikliktir. Bu durum, ortak bir yazma eğitimi anlayışı benimsenmediği için yazma becerisine yeteri kadar önem verilmediğini göstermektedir. Onun için öğrencilerden herhangi bir konuda bir ödev veya yazı yazmaları istendiğinde bundan hemen hoşnutsuz oldukları yüzlerinden kolayca gözlenebilir. Çünkü okullarımızda öğretim sürecini değerlendirme ve öğrencileri bir üst sınıf veya eğitim kurumuna yönlendirme anlayışı ağırlıklı olarak okuduğunu anlamaya dayalı sınavlarla gerçekleştirilmektedir.

Ülkemizdeki yazma eğitiminin sonuçlarını, öğretim programlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili yeterliliklerini ortaya koymak şu anda pek mümkün değildir. Öğrencilerin sınıflara ve öğretim kademelerine göre yazılı anlatım yeterliliklerinin belirlenmesi gerekir. Sürece dayalı 4+1 PYDM’nin veya benzer kolay uygulanabilir ve değerlendirilebilir başka bir ortak yazılı anlatım anlayışı benimsenmesi ve uygulanması durumunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi hakkında önemli verilere ulaşılabilecektir. Öğretim sürecinde ortak bir yazma modelinin kullanılması gelişmiş ülkelerde olduğu gibi öğrencilerin bu konuda yeterlilikleri hakkında ortak bir veri havuzunun oluşmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, Fatih Mehmet (1998). **The Effects of the Process Approach to Teaching Writing on Turkish Students’ Writing Skills and Overall Language Proficiency in EFL**. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKYOL, Hayati (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ARICI, Ali Fuat (2008).“Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları”.**Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (XXI), 2, s. 209-220.
- ASHMAN, Adrian F. ve Conway, Robert N.F. (1993). **Using Cognitive Methods in the Classroom**. London: Routledge.
- ASHMAN, Adrian F.; Wright, S.K. ve Conway, Robert N.F. (1994). “Developing the Metecognitive Skills of Academically Gifted Students in Mainstream Classrooms”. **Roeper Reiview**, (16), 3, s. 198-204.
- BALCI, Ali (2006). **Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 6.Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- CALKINS, Lucy McCormick (1994). **The Art of Teaching Writing**. Portsmouth, NH: Heinemann.

- COŞKUN, Eyyüp (2005). **İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşlık, Tutarlılık ve Metin Elementleri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ÇAKIR, Özler (2003). “Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü”. **Dil Dergisi**, 122, s. 31-51.
- DEMİREL, Özcan ve Şahinel, Melek (2006). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- FLOWER, Linda S. ve Hayes, John R. (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing”. **College Composition and Communication**, 32, s.365–387.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GRAVES, Donald H. (1983). **Writing: Teachers and Children at Work**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GRUNDY, Thomas (1986). “The Writing Program in the Beaverton School District”. **Oregon School Study Council Bulletin**, (30), 2.
- GÜLENSOY, Tuncer (2000). **Türkçe El Kitabı**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- GÜLSOY, Murat (2009). **Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık**. 4. Baskı, İstanbul: Can Yayınları.
- HAMILTON, Anne C. (1992). **Performance Assessment of Personal Correspondence on the Development of Written Language Use and Functions in Traditional and Process Writing Second-Grade Classrooms** (Ph.D. Thesis), Birmingham: The University of Alabama.
- JONES, Susan R. (2002). “(Re)Writing the Word: Methodological Strategies and Issues in Qualitative Research”. **Journal of College Student Development**, (43) 4, s.461-473.
- KARAALIOĞLU, Seyit Kemal (1978). **Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- KARATAY, Halit (2010). “Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (7), 13, s. 373 – 385.
- KARATAY, Halit (2011). “Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme” **Yazma Eğitimi**. (Ed.Murat Özbay) Ankara: Pegema Yayıncılık, s.21-40.
- KAVCAR, Cahit ve Oğuzkan, Ferhan (1999). **Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- La PAZ, Susan ve Graham, Steve. (2002). “Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms”. **Journal of Educational Psychology**, 94, s.687-698.
- MALTEPE, Saadet (2006). **Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- NANCY, Piatt. (1997). “Classrooms of Tomorrow”, Japanese Joint Conference on Educational Technology” 1997 (JCET97) Sept 11th to the 13th 1997 University of Electro-Communications Tokyo, Japan. www.callaitc.com/japanese.html.

- ÖZDEMİR, Emin ve Binyazar, Adnan (1975). **Yazmak Sanatı Kompozisyon**. İstanbul: Varlık Yayınları.
- ÖZKARA, Yasin (2007). **6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**. (), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- PAR, Ahmet Hikmet (1974). **Planlı Yazma Sanatı ‘Kompozisyon’**. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- RAIMES, Ann (1983). **Techniques in Teaching Writing**. Oxford: Oxford University Press.
- SARTRE, Jean Paul (1965). **Sözcükler**. (çev: Bertan Onaran). İstanbul: De Yayınevi.
- SCANNELLA, A. M. (1982). **A writing-as-process model as a means for improving compositions and attitudes toward composition in the high school**. (Unpublished doctoral dissertation), Rutgers: The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ.
- ŞENTÜRK, Nesrin (2009). **Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- YILDIRIM, Ali ve Şimşek, Hasan (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 5.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TEMİZKAN, Mehmet (2003). **Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme**. Antakya: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TOMPKINS, Gail E. (2002). **Language arts: Content and Teaching Strategies**. 5. Baskı, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- TOMPKINS, Gail E. (2004). **Teaching Writing: Balancing Product and Process**. 4. Baskı, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- ÜLPER, Hakan ve Uzun, Leyla (2009). **“Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi”**. **İlköğretim Online** (Elementary Education Online), (8), 3, s.651–665.
- VYGOTSKY, Lev S. (1965). **Thought and Language**. USA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- WHITE, Ron ve Valerie, Arndt. (1991). **Process Writing**. London: Longman.
- WOOLF, Virginia (2008). **Virginia Woolf’tan Yazarlık Dersleri: Yedi Derste Yazma Sanatı**. Çev: Ebru A. Kesen ve Merve Ön, 2. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- YALÇIN, Alemdar (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları