



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN
ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MASAL YAZMA
BECERİLERİNE VE YAZMA TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Mehmet Mustafa MARANGOZ

0000-0002-7236-2575

BURSA- 2024





T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN ORTAOKUL
YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MASAL YAZMA BECERİLERİNE VE
YAZMA TUTUMLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Mehmet Mustafa MARANGOZ

0000-0002-7236-2575

Danışman

Prof. Dr. Ferhat ENSAR

BURSA- 2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Mehmet Mustafa MARANGOZ

23/08/2024

TEZ YAZIM KLAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

“6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Masal Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi” adlı Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Mehmet Mustafa MARANGOZ

Danışman
Prof. Dr. Ferhat ENSAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Başkanı Prof. Dr. Aba müslim AKDEMİR



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE VE
SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

23/08/2024

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul yedinci sınıf Öğrencilerinin Masal Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışması a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 158 sayfalık kısmına ilişkin 23/08/2024 tarihinde şahsım tarafından Turistin adlı benzerlik tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %19'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

23/08/2024

Adı Soyadı:	Mehmet Mustafa MARANGOZ
Öğrenci No:	811872003
Anabilim Dalı:	Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı
Programı:	Türkçe Eğitimi
Statüsü	☐ Y. Lisans ☒ Doktora

Prof. Dr. Ferhat ENSAR

23/08/2024

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 811872003 numara ile kayıtlı Mehmet Mustafa MARANGOZ'un hazırladığı "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Masal Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi" konulu doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 20/09/2024 günü 10.30-12.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-2931-405X

Üye/Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ferhat ENSAR
Bursa Uludağ Üniversitesi
Web of Science Researcher ID: AAH-
1094-2021
SCOPUS ID: 56974437800
ORCID: 0000-0002-5282-2685

Üye

Doç. Dr. Mustafa ULUOCAK
Bursa Uludağ Üniversitesi
Web of Science Researcher ID:
AAH-1046-2021
ORCID: 0000-0002-9446-453X

Üye

Doç. Dr. Mehmet DEMİRBAĞ
Bursa Uludağ Üniversitesi
Web of Science Researcher ID: JFK-
5072-2023
ORCID: 0000-0002-0881-8486

Üye

Prof. Dr. Yusuf UYAR
Gazi Üniversitesi
Web of Science Researcher ID:
AFJ-2812-2022
SCOPUS ID: 56159552300
ORCID: 0000-0002-4389-5735

ÖN SÖZ

Çocuklarımızın gelecekte başarılı birer birey olabilmeleri için yazılı anlatım performanslarının önemi yadsınamaz. Bu bağlamda, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli, çocukların yazma becerilerini geliştirmek için oldukça kapsamlı ve etkili bir çerçeve sunmaktadır. Halk edebiyatının özgül bir ürünü olan masal türünde de öğrencilere örnekler verdirtebilmek için 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin olanaklarına başvuruldu. Başlangıçta öğrenciler açısından zor bir görevmiş gibi görünen masal yazma etkinliğinin modelin işlem basamaklarının sağladığı motivasyonla hem kolaylaştığı hem de eğlenceli hale dönüştüğü öğrencilere gösterildi. Bu amaçla masal yazma etkinliğinin sanıldığı kadar aksine zor olmadığı bilakis eğlenceli olduğu düşüncesine onları inandırmak için modelin sağladığı güdüleme olanaklarından fazlaca yararlanıldı. Anadili eğitimi süreçlerinde sıklıkla başvuru yazma öğretimi etkinlikleri için öğretmenleri yeni bakış açıları konusunda bilgilendirmek bu çalışmanın öncelendiği başlıca hedeflerdendir. Bu yönüyle çalışmanın Türkçe eğitimi alanının paydaşlarınca kritik edilmesi ümit edilmektedir.

Bazı duygular yıllar içinde ancak yoğunlaşır. Öğrencisi olmayı çok sevdim. Sanırım öğrencisi olmaktan hiç vazgeçmeyeceğim danışman hocam Prof. Dr. Ferhat ENSAR'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Bazı bölümleri cömertçe gözden geçiren ve iyileştirmek için önerilerde bulunan Doç. Dr. Ozan İPEK'e ve bu süreçte bende ufuklar açan Prof. Dr. Huriye Şebnem BURNAZ'a; tez değerlendirme jürisinde yaptığı değerli katkılardan dolayı Prof. Dr. Yusuf UYAR, Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY, Doç. Dr. Mustafa ULUOCAK ve Doç. Dr. Mehmet DEMİRBAĞ'a teşekkür ederim.

Fiziksel ve duygusal anlamda yıpratıcı olan bu süreçte en büyük gücü aldığım değerli aileme; babam Şaban MARANGOZ, annem Hacı Emine MARANGOZ'a ve kardeşlerime; bana sürekli yardımcı olan, hiçbir isteğimi kırmayan değerli arkadaşım Arş. Gör. Meltem Merve KONU'ya; beni hep cesaretlendiren, can dostum Ahmet AKIN'a, değerli büyüğüm Cebail İĞDE'ye, çalışmaya katılan öğrencilere ve son olarak; varlığından güç aldığım, çalışmalarım boyunca bana sabır gösteren ve elinden gelen hiçbir desteği esirgemeyen, sevgili eşim Elif AYDOĞMUŞ MARANGOZ'a da teşekkür ederim.

Vatan uğruna can veren ve bu toprakları bize vatan kılan aziz şehitlerimize bu çalışmayı, ithaf ediyorum.

Mehmet Mustafa MARANGOZ

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Mehmet Mustafa MARANGOZ
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Tezin Niteliği	Doktora
Sayfa Sayısı	xvii + 214
Mezuniyet Tarihi	 / / 20
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Ferhat ENSAR

6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MASAL YAZMA BECERİLERİNE VE YAZMA TUTUMLARINA ETKİSİ

Bu çalışmada, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, çalışmada karma yöntem araştırma modellerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Bu ikili yaklaşım hem deneysel bir sonuç hem de öğrenci perspektifini sunmayı amaçlar.

Çalışma grubunu ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 22'si deney, 21'i kontrol grubuna atanan toplam 43 yedinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin temel ilkeleriyle hazırlanmış bir öğretim programı, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemlerle masal yazma öğretimi programı uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği ve ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizi betimleyici istatistikler ve hipotez testleri ile gerçekleştirilirken, nitel verilerin analizi içinse içerik ve analizi yöntemine başvurulmuştur. Nicel verileri elde ederken puanlayıcı güvenilirliği için Kendall W katsayısı, kodlayıcılar arası güvenilirliği değerlendirmek amacıyla ise Miles and Huberman'ın (1994) geliştirdiği uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli, öğrencilerin masal yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirmiş ve yazmaya karşı da olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunmuştur. Görüşmelerde ortaya çıkan nitel bulgular, nicel analizlerden elde edilen sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin masal yazma becerilerini geliştirmede ve yazma tutumunu arttırmada etkili bir ğretim yolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: 6+1 AYDM, masal yazma, Türkçe eğitimi, yazma tutumu.



ABSTRACT

Name and Surname	Mehmet Mustafa MARANGOZ
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Department of Turkish and Social Studies Education
Branch	Department of Turkish Education
Degree Awarded	PhD
Page Number	xvii + 214
Degree Date	 / / 20.....
Supervisor (s)	Prof. Dr. Ferhat ENSAR

THE EFFECT OF 6+1 TRAITS OF WRITING MODEL ON MIDDLE SCHOOL SEVENTH GRADE STUDENTS' FAIRY TALE WRITING SKILLS AND WRITING ATTITUDES

In this study, it was aimed to examine the effect of the 6+1 traits of writing model on seventh grade middle school students' fairy tale writing skills and writing attitudes. For this purpose, exploratory sequential design, one of the mixed method research models, was used in the study. In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used; in the qualitative dimension, a case study was used. This dual approach aims to present both an experimental result and a student perspective.

The study group consisted of seventh grade middle school students. A total of 43 seventh grade students, 22 of whom were assigned to the experimental group and 21 to the control group. A 12-week program designed in accordance with the basic principles of the 6+1 traits of writing model was applied to the students in the experimental group, while a traditional story writing teaching program was applied to the students in the control group.

Quantitative data were collected with the 6+1 traits of writing scale and the writing attitude scale for middle school students. Qualitative data were obtained through semi-structured interview forms. In the study, quantitative data were analyzed using descriptive statistics and hypothesis tests, while content and categorical analysis methods were used to analyze qualitative data. While obtaining quantitative data, Kendall's W coefficient was used for rater reliability and the percentage agreement formula developed by Miles and Huberman (1994) was used to evaluate inter-coder reliability.

According to the results of the study, the 6+1 traits of writing model significantly improved students' fairy tale writing skills and contributed to their positive attitudes towards writing. The qualitative findings of the interviews largely overlapped with

the results of the quantitative analyses. When these findings are evaluated together, it is concluded that the 6+1 traits of writing model is an effective way of teaching in developing fairy tale writing skills and increasing writing attitudes.

Keywords: *6+1 traits of writing model, fairy tale writing, Turkish education, writing attitude.*



İÇİNDEKİLER

TEZ YAZIM KLAUZUNA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLÖLAR LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER / GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	11
2. BÖLÜM.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Dil, Dil Becerileri ve Öğretimi.....	12
2.2. Yazma nedir?.....	15
2.3. Yazma Becerisinin Öğretimi.....	18
2.4. Yazma Yaklaşımları ve Modelleri.....	25
2.4.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı:.....	26
2.4.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı:.....	28
2.4.2.1. Çizgisel (Doğrusal) Evre Modeli.....	32
2.4.2.2. Bilişsel Süreç Modeli:.....	32
2.4.2.2.1. Flower ve Hayes Modeli (1981).....	33
2.4.2.2.2. Bereiter ve Scardamalia Modeli (1987).....	34
2.4.2.2.3. Levelt (1989) Konuşma Modeli.....	35
2.4.2.2.4. Hayes (1996) Modeli.....	36
2.4.2.2.5. Kellogg (1996).....	36

2.4.2.2.6. Zimmerman ve Risemberg (1997) Modeli.....	37
2.4.2.2.7. Chenoweth ve Hayes (2001) Modeli	37
2.4.2.2.8. Chenoweth ve Hayes (2003) Modeli	37
2.4.2.2.9. Hayes (2012) Modeli.....	37
2.4.2.3. Süreç Temelli Yazma Öğretim Modelleri.....	38
2.4.2.3.1. Süreç Modeli (White ve Arndt, 1991):	38
2.4.2.3.2. Tribble Modeli.....	39
2.4.2.3.3. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli	39
2.5. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli	41
2.5.1. Fikirler:.....	43
2.5.2. Düzenleme (Organizasyon):	45
2.5.3. Üslup:.....	48
2.5.4. Kelime Seçimi:.....	49
2.5.5. Cümle Akıcılığı:	51
2.5.6. İmlâ ve Noktalama:	53
2.5.7. Sunum:	54
2.6. Eğitim Öğretimde Bir Metin Türü Olarak Masal	55
2.6.1. Masalın Tanımı:	55
2.6.2. Masalın Bölümleri ve Öğeleri:.....	58
2.6.2.1. Giriş Bölümü:	58
2.6.2.2. Gelişim Bölümü (Gövde, gelişme, asıl bölüm):	59
2.6.2.3. Bitiş Bölümü (Sonuç, Dua, Üç Elma, Masal Sonu):	60
2.6.3. Masalların Sınıflandırılması:.....	60
2.6.4. Masalların Eğitim Öğretimdeki Yeri:	63
2.6.5. Türkçe Öğretimine Katkıları İşleviyle Masal:	65
2.7. İlgili Araştırmalar	67
2.7.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar:	68
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar:.....	70
3. BÖLÜM.....	73
YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.1.1. Nicel Araştırma Modeli:	75
3.1.2. Nitel Araştırma Modeli:	77
3.2. Çalışma Grubu.....	77

3.2.1. Nicel Veri Toplamak İçin Oluşturulan Çalışma Grubu:	77
3.2.2. Nitel Veri Toplamak İçin Oluşturulan Çalışma Grubu:	80
3.3. Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği:	81
3.3.2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği:	82
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:	83
3.4. Verilerin Toplanması:.....	83
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması:.....	84
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması:	84
3.5. Uygulama Süreci:	84
3.5.1. Deneysel İşlem Basamakları:.....	85
3.5.2. Uygulamanın Aşamaları, Beceriler ve Ölçülebilir Özellikler:	87
3.6. Verilerin Analizi	92
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi:.....	93
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi:	96
4. BÖLÜM.....	98
BULGULAR ve YORUMLAR	98
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	98
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar:	109
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
4.3.1. Bilişsel Özellikler.....	115
4.3.1.1. Bilgi Alt Kategorisine Ait Kodlar:	116
4.3.1.2. Beceri Alt Kategorisine Ait Kodlar:	118
4.3.2. Duyuşsal Özellikler:.....	119
4.3.2.1. Tutum Alt Kategorisine Ait Kodlar:.....	120
4.3.2.2. Algı Alt Kategorisine Ait Kodlar:	121
4.3.3. Dil ve Anlatım Özellikleri:	122
5. BÖLÜM.....	125
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	125
5.1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve modelin alt boyutları açısından gelişimlerine etkisi nedir?	125
5.2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisi nedir?	132

5.3. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?.....	134
5.4. Öneriler.....	137
KAYNAKÇA	139
EKLER	159
EK 1: ETİK KURUL İZİN YAZISI	159
EK 2: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN YAZISI.....	160
EK 3: UYGULAMA SÜRECİNDE DENEY GRUBUNA YÖNELİK KULLANILAN ETKİNLİKLER	161
EK 4: 6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	180
EK 5: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ.....	187
EK 6: 6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN KULLANIMINA DAİR ONAY MAİLİ.....	188
EK 7: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİNİN KULLANIMINA DAİR ONAY MAİLİ.....	189
EK 8: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	190
EK 9: NİTEL KODLAMALARA YÖNELİK UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU	192
EK 10: DENEY VE KONTROL GRUPLARINA AİT MASAL YAZMA SON TEST YAZI ÖRNEKLERİ	204
EK 11: ÖZ GEÇMİŞ	214

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo

Sayfa

1	Yazma süreci yaklaşımının 6+1 AYDM ile bütünleştirilmesi (Culham, 2010).....	43
2	Araştırma planı	75
3	Nicel araştırmanın simgesel görünümü.....	76
4	Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle ilgili bilgilere ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları	78
5	Grupların yıl sonu Türkçe ortalamalarına ilişkin puanların betimsel istatistikleri.....	79
6	Grupların yıl sonu Türkçe ortalamaları arasındaki farkın normallik değerleri	79
7	Grupların yıl sonu Türkçe ortalamalarının karşılaştırılması	80
8	Görüşme yapılan öğrencilerin masal yazma son test puanları	80
9	Araştırmada kullanılan veri toplama araçları	81
10	6+1 AYDM ölçeğinin düzeylere göre puan aralıkları.....	82
11	Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinin düzeye göre puan aralıkları	83
12	Uygulama süreci.....	86
13	Puanlayıcı özellikleri.....	93
14	6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği ön test puanları Kendall uyuma analizine göre güvenilirlik tablosu.....	94
15	6+1 AYDM ölçeğine ilişkin son testler puanlaması Kendall uyuma analizi sonuçları	95
16	Alt sorulara göre tercih edilen nicel veri analiz için kullanılan test türü	95
17	Deney grubunun masal yazma becerisi ön test-son test puanları arasındaki farkın normallik analizi	98
18	Deney grubunun masal yazma becerisi ön test-son test puanlarının karşılaştırılması .	99
19	Kontrol grubunun masal yazma becerisi ön test - son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....	101
20	Kontrol grubunun masal yazma becerisi ön test - son test puanlarının karşılaştırılması	102
21	Grupların masal yazma becerisi son test puanlarının betimsel istatistikleri	104
22	Grupların masal yazma becerisi son test puanları arasındaki farkın normallik analizi	105

23	Grupların son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkisiz örneklem t testi sonuçları (kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve noktalama, sunum boyutlarına ait puanlar ve toplam puan).....	106
24	Grupların son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları (fikirler, organizasyon, üslup boyutlarına ait puanlar)	108
25	Deney grubunun yazma tutumu ön test - son test puanları arasındaki farkın normallik analizi	109
26	Deney grubunun yazma tutumu ön test - son test puanlarının karşılaştırılması.....	110
27	Kontrol grubunun yazma tutumu ön test - son test puanları arasındaki farkın normallik analizi	111
28	Kontrol grubunun yazma tutumu ön test - son test puanlarının karşılaştırılması.....	111
29	Grupların yazma tutumu son test puanlarının betimsel istatistikleri.....	112
30	Grupların yazma tutumu son test puanlarının normallik analizi	113
31	Grupların algı ve katkı boyutları, yazma tutumu toplam puanlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması	114
32	Grupların ilgi alt boyutuna ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması	115
33	Bilişsel özellikler temasına ait alt kategoriler, kodlar ve frekans değerleri	116
34	Duyuşsal özellikler temasına ait alt kategoriler, kodlar ve frekans değerleri	119
35	Dil ve anlatım temasına ait kodlar ve frekans değerleri.....	122

ŞEKİLLER / GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1	Dilin bileşenleri (Santrock, 2014)	13
2	Süreç temelli yazma modeli	31
3	Bilişsel süreç modelleri	33
4	Flower ve Hayes modeli (1981)	34
5	Bereiter ve Scardamalia'dan aktarılan (1987) bilgi verme stratejisi	35
6	Süreç modeli (White ve Arndt, 1991, aktaran, İpek, 2021)	38
7	Tribble modeli (Tribble, 1996).....	39
8	4+1 Planlı yazma ve değerlendirme süreci (Karatay, 2015)	40
9	Yazma süreci ve altı özellik (Harmon, 2005)	42
10	Aarne'nin masal sınıflandırması	61
11	Warren S. Walker ve Ahmet Uysal'ın masal sınıflandırması	62
12	Yardımcı'nın (2004) masal sınıflandırması	63
13	Açımlayıcı Sıralı Desene Göre Araştırmanın Tasarımı	74

KISALTMALAR LİSTESİ

- 6+1 AYDM** : 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- NWREL** : (Northwest Regional Training Lab) Amerikalı Eğitimciler ve Kuzeybatı Eğitim Laboratuvarı
- OÖYYTÖ** : Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- YÖK** : Yüksek Öğretim Kurulu



1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Son çeyrek yüzyılda hızlı gelişim gösteren dünyamız, gelişen dinamikleri ile bireyi dönüştürmekte ve onun bu dönüşüme uyumunu zorunlu kılmaktadır. Teknolojik ilerlemenin dayattığı küreselleşme ve buna bağlı olarak da ortaya çıkan ekonomik dönüşümler ve toplumsal değişimler bireyi evrensel dönüştürücülerle yüz yüze getirmektedir. Buna bağlı olarak çağın gerektirdiklerine karşı bireyin kendi konumunu gözden geçirerek yenileyebilmesinin başlıca araçlarından birisi de eğitimidir. Değişen dünyanın gelişen eğitim döngüsü teknolojik yeterlilik, yaratıcılık ve inovasyon, uyum becerisi, küresel vatandaşlık, dijital okuryazarlık ve sosyal-duygusal beceriler gibi yetkinlikleri tamamlaması gereken ödevler olarak bireyin karşısına çıkarır (Lemke, 2003; Beers, 2011; Marzano ve Heflebower, 2012; Partnership for 21st Century Skills, 2015; MEB, 2018). Bununla birlikte öğrenci merkezli yaklaşım temelinde ortaya çıkan, uygulamalı ve proje tabanlı öğrenme, teknoloji entegrasyonu ve değerler eğitimi gibi kavramsallaştırmalar da bireyin bu süreçte içselleştirmesi gereken yenilikler arasında sayılabilir.

Öteden beri insanın sosyal bir varlık olduğu değerlendirmesi karşımıza çıkar (Aronson ve Aronson, 2022). Bu değerlendirmeye ilişkin öne sürülen açıklamalarda temel bir uzlaşıya varılan husus insanın dil kullanımı ihtiyacıdır. Bu nedenle dilin ne olduğu, nasıl tanımlandığı ve hangi temel yetkinlikleri içerdiği tartışması yüzyıllardır filozofları, dil bilimcileri ve eğitimcileri ilgilendirmiştir. Chomsky'e (2001) göre dil, sınırlı bir sözcük dağarcığıyla sınırsız anlam çeşitliliği oluşturma gücüne sahip bir araçtır. Bu ifade, dilin yaratıcılığını ve üretkenliğini vurgular. Dilin bu özellikleri, sadece iletişimde değil; aynı zamanda düşünceyi şekillendirmede, öğrenmeyi kolaylaştırmada ve bireylerin dünyayı anlamlandırmasına aracılık etmede de varlığını gösterir. Dolayısıyla, dili kullanmada ustalaşmanın zihinsel becerilerde de ustalaşmak anlamına geleceği açıktır. Chomsky'nin (2013) dilin, insan zihninin aynası olduğu biçimindeki metaforik ifadesini bu çerçevede düşünmek olasıdır. Dil alanındaki çalışmalarda öne çıkan araştırmacılardan biri olan Vygotsky (1978) ise, dilin düşünceyle iç içe olduğunu ve dil gelişiminin bilişsel gelişimi desteklediğini savunmuştur. Bu tanımlar, dilin düşünceyle olan sıkı ilişkisini ve bireyin gelişimine çok yönlü etkisini vurgular.

Britton (1970), çocuklarda dil gelişiminin doğal bir süreç içerisinde; oyun, taklit ve etkileşimler yoluyla gerçekleştiğini vurgular. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde dil becerilerinin temeli atılmakta ve bu temel, daha sonraki dil gelişim dönemlerini de

etkilemektedir. Birçok ülke; dil eğitimi politikasını bu gerçeğe dayanarak biçimlendirmektedir. Bu gerçeğe bağlı olarak oluşturulan 2017 MEB Türkçe Öğretim Programında dil becerileri; dinleme eğitimi, konuşma eğitimi, okuma eğitimi ve yazma eğitimi olmak üzere dört temel çerçeve biçiminde sunulur. Bu beceriler, dilin alıcı (dinleme ve okuma) ve ifade edici (konuşma ve yazma) boyutlarını kapsar.

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme döngüsü nedeniyle temel dil becerilerinde ortaya çıkan kökten dönüşüm, eğitimden iş hayatına kadar yaşamın her alanında kendini göstermektedir. Dolayısıyla temel dil becerilerinin kazandırılması, yaşam boyu eğitimin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde yaşam boyu eğitimin bireye kazandırmayı hedeflediği yeni yetkinlikler arasında; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve dijital ortamların yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan dijital okuryazarlık gibi beceriler daha fazla öne çıkar (Akkuş, 2008; Borat, 2010). Bu becerilerin geliştirilmesinde ise yazmanın önemli bir işlev üstlendiği bilimsel araştırmalarla da desteklenmektedir (Bazerman vd., 2017).

Yazma bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinin, başkalarıyla iletişim kurmasının ve bilgiyi bellekte depolamasının en etkili yollarından biridir; ancak dil becerilerinde ustalaşmanın en çetrefilli değerlendirildiği süreç bileşeni de yazma becerisidir (Erbaşan, 2022). Başkan ve Ustabulut'a (2020) göre yazma, yalnızca ses ve sözcükleri doğru bir biçimde kodlama ve çözümlemeden oluşmaz; bunların yanında düşünceleri organize etme, anlamı yapılandırma, uygun sözcükleri seçme ve içeriği belirli bir amaca yönelik olarak düzenleme yetkinliklerini de içerir. Bu açılardan yazma eylemi; bireyin gözlemlediği olgu ve olayları anlamlandırarak yapılandığı, hatta birtakım üst düzey düşünme becerilerini de işe koştığı karmaşık bir zihinsel süreçte gerçekleşir. Bu süreç, dilin anlaşılması, dinleme, okuma, görsel okuma, anlatım becerileri (konuşma, yazma, görsel sunum) gibi farklı becerilerin de kullanılmasını zorunlu kılar. Ayrıca yazma eylemi zihinsel işlem ve becerilerin yanı sıra fiziksel, görsel ve algısal becerilerin de eşgüdüm içerisinde zihinsel sürece dâhil edilmesini gerektirir.

Yazma süreci planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarından oluşmaktadır (Flower ve Hayes, 1981). Bu süreç; bireylerin düşüncelerini yapılandırmalarına, açık ve etkili bir şekilde ifade etmelerine, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine, kanıta dayalı sonuçlara ulaşmalarına olanak tanır; böylece eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimlerine de katkı sağlar (Graham ve Perin, 2007). Ayrıca daha önce yapılan çalışmalar, yazmanın yaratıcılığı tetiklediğini ve farklı düşünme biçimlerini desteklediğini de göstermektedir (Torrance, 1972). Bu olguyu fark eden araştırmacılar, yazma eğitiminin süreç

temelli olması görüşünü gündeme getirmişlerdir. Başlangıçta ürünün ön planda tutulduğu yazma eğitimi, sürecin öneminin fark edilmesiyle birlikte yeni bir anlayışa dönüşmüştür (Hairstone, 1982; Nunan, 1991; İpek, 2021). Geleneksel anlayış temelinde biçimlenen ürün temelli yazma yaklaşımının aksine, süreç temelli yazma yaklaşımı bilişsel süreçleri temel aldığı için yapılandırmacı bir anlayış yazma eğitimine yansımıştır. Kendi iç dinamikleri olan, sürekli değişim ve gelişim gösteren süreç temelli yazma yaklaşımını temel alarak çeşitli yazma modelleri oluşturulmuş; bu modellerin avantajlı ve dezavantajlı yönleri kuramsal ya da deneysel birçok eğitim araştırmasında ele alınmıştır (Güneş, 2021; Ülper, 2008).

Yazma becerisinin doğası gereği bu becerinin öğretimi de zor ve karmaşık bir süreçte gerçekleştiği için çeşitli engellerle karşılaşmaktadır (Karadağ ve Maden, 2014). Öğrencilerin motivasyon eksikliği, öğretmenlerin alan bilgisindeki yetersizlik, öğretim programlarındaki eksiklikler ve geleneksel öğretim yöntemleri yazma eğitiminde sık karşılaşılan sorunlardır. Bu sorunları tek bir nedene bağlamak yerine öğretmen, öğrenci, uygulanan öğretim planı, bireyin ailesinin veya çevresinin sosyoekonomik yapısı, hazır bulunuşluk seviyesi gibi farklı etmenlerle ilişkileri de göz önünde bulundurulmalıdır (Garipoğlu, 1971; Tansel, 1975; Çiftçi, 2006; Ugan, 2007; Aktaş ve Gündüz, 2007; Akbayır, 2010). Graham ve Harris (2005) ise öğrencilerde çoğunlukla gözlemlenen yazma sorunlarını mekanik yazma sorunları (yazıyı uygun biçimde yazamama, yazım ve dil bilgisi kurallarına uymadan yazma vb.) ve yazılı ifade sorunları (yazma konusu hakkında fikir üretme, yazıyı düzenleme vb.) olarak iki kategoride sınıflandırmaktadır. Hyland (2003); yazma öğretimindeki temel sorunları öğrenci, öğretmen ve öğretim programından kaynaklı olmak üzere üç başlık altında sınıflandırır: Öğrenci kaynaklı sorunlar arasında motivasyon eksikliği, yazma kaygısı ve yetersiz dil bilgisi yer alırken; öğretmen kaynaklı sorunlar arasında yazma öğretimine yönelik yetersiz bilgi ve deneyim ile öğrenci çalışmalarına yetersiz geri bildirim verme öne çıkar. Öğretim programından kaynaklı sorunlar ise çoğunlukla yazma etkinliklerinin sınırlı olması ve özgün yazma fırsatlarının azlığı ile ilgilidir. Graham ve Perin (2007), yazma öğretiminde yaşanan sorunları ele aldığı çalışmada, özellikle öğrencilerin yazma sürecine yönelik bilgi ve becerilerindeki yetersizliğin, yazma performanslarını olumsuz etkilediğini vurgular. Ayrıca öğretmenlerin yazma eğitime yönelik farklı yaklaşımlar benimsemelerinin ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre öğretimi farklılaştırmalarının önemi üzerinde durur. Bunların dışında sosyal etkileşimin önemsenmemesi, geri bildirimlerin niteliğinin düşük olması ve öğretimin bireysel gereksinime göre tasarlanmaması da dikkate değer diğer sorunlar arasında sayılır (Flower ve Hayes, 1981; Nystrand, 1986; Santangelo vd.,2008).

Ülkemizde yazma öğretiminin sorunlarına odaklanan daha önceki araştırmalara göre öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumları, sözcük dağarcıklarındaki yetersizlik ve yazma stratejilerini etkili kullanma konusundaki beceri eksiklikleri yazma performanslarını düşürmektedir (Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012; Özdemir ve Çevik, 2018; Tarikdaroğlu ve Akar, 2022; Türkben ve Karaca, 2022; Uygun vd.,2014). Bunların yanında; sahadaki öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik bilgi ve becerilerindeki yetersizlik, öğrencilerin yazma kaygısı yaşamaları ve yazma sürecinin bileşenlerini etkili bir şekilde kullanamamaları da önemli sorunlar arasında sayılmaktadır. Kalabalık sınıflarda yazma etkinliklerine yeterli zaman ayıramaması ve bu nedenle geri bildirimlerin yetersiz kalması, yazma etkinliklerinin genellikle ev ödevi olarak verilmesi gibi olumsuzluklar da öğrencilerin yazma sürecinde yeterli destek alamamalarında önemli etkenlerdir. Bu sorunların çözümünde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri oldukça önemlidir. Öğretmenler güncel kalabilmek için; yazma öğretimi alanındaki yenilikleri izlemeye ve değişik yazma stratejilerini öğrenmeye istekli olmalı, öğrencilere becerilerini geliştirici geribildirim vermede daha donanımlı hale gelmelidir (Temizkan, 2003; Ülper, 2012; İpek, 2021).

Yazma bireye yönelik birçok etkisiyle önemli bir inceleme alanı olmuş, geliştirilen yazma öğretimi modelleri de bu husus gözetilerek tasarlanmaya çalışılmıştır. Ülkemizde de yazma öğretimine yönelik yapılan çalışmalar sürekli güncellenmektedir. Bunun sonucunda 2005'te Türkçe Öğretim Programındaki köklü dönüşümle birlikte yapılandırıcı yaklaşımla ele alınmaya başlamıştır (MEB, 2005). Bu program, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinliklere yer vermekte ve yazma sürecinin farklı aşamalarına vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda, programda yazma eğitimiyle ilgili hem genel hem de özel hedefler belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı yazma türlerinde (anlatım, tartışma, açıklama vb.) kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri, düşüncelerini yazılı olarak düzenleyebilmeleri ve yazılarını uygun bir dille sunabilmeleri bu hedeflerden bazılarıdır (MEB, 2018).

MEB'in 2018 Eğitim Vizyonunda yazma sadece bir beceri değil; aynı zamanda düşünceleri şekillendirmenin, bireyin dünyayı anlayabilmesinin ve kendini ifade edebilmesinin önemli bir aracıdır. Buna göre öğrenciler, doğru dil bilgisi kullanımına ve yazım kurallarına hâkim olarak düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edebilecekler; farklı metin türleriyle tanışarak yaratıcılıklarını geliştirecek ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirecekler. Yazma etkinlikleriyle hem kendi iç dünyalarına yolculuk yapacak hem de farklı kültürleri keşfedecekler. Böylece sadece iyi birer yazar değil, aynı zamanda hayatın her alanında başarılı bireyler olacaklardır. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin farklı yazma

türlerinde (öykü, şiir, makale vb.) daha uzun ve karmaşık metinler yazabilme, yazma sürecinin adımlarını (planlama, yazma, gözden geçirme) uygulayabilmeleri ise MEB'in (2018) yazma eğitimiyle ilgili özel hedefidir.

Güncellenen Türkçe Öğretim Programını da içeren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sistemini çağın ihtiyaçlarına göre dönüştürmeyi hedefleyen kapsamlı bir yaklaşımdır. Öğrencileri 21. yüzyılın becerileriyle donatmak; onları yaratıcı, eleştirel düşünen ve problem çözebilen bireyler olarak yetiştirmek bu modelin temel amaçlarıdır. Model aynı zamanda kültürel değerlerimize bağlı, millî ve manevi değerlerimizi özümsemiş bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. MEB (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yazma öğretimiyle ilgili politikalarını yeniden şekillendirmiştir ve bu becerinin öğretimine büyük önem vermiştir. Buna göre yazma; öğrencilerin düşüncelerini organize etme, ifade becerileri ve başkalarıyla iletişim kurma becerilerini geliştirir. Bu modelin felsefesine göre yazma yalnızca Türkçe dersleriyle sınırlı kalmaz; fen bilimleri, sosyal bilimler ve hatta matematik gibi diğer derslerde de öğrencilerin yazma becerilerini kullanmaları teşvik edilir. Bu sayede öğrenciler, farklı disiplinlerdeki bilgileri sentezleme ve analiz etme becerilerini geliştirirler. Bu yönleriyle yazma becerisi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin önemli bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024).

Bu araştırmanın önemli bileşenlerinden biri olan masal, olaya dayalı metinlerdendir ve yazma alanının özel bir türüdür. Bakken ve Whedon'a (2002) göre bireyler olaya dayalı metinleri öncelikle çocukluk döneminde ailelerinden, okuma-yazma eğitimi sürecinde ise öğretmenlerinden dinlemektedirler ve daha sonrasında da bu metinlerle olan yakınlıkları devam etmektedir. Masal bireyin çocukluğu boyunca, özellikle dilsel kazanımlarda dilin etkin olarak kullanılması, gelişimi ve dil bilinci açısından oldukça önemlidir. Aynı zamanda masal; çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını ve anlatım becerisini geliştiren derin bir kaynak olarak, bireylerin hayal gücünün sınırlarını zorlayarak özgün hikayeler üretmelerine ve iç dünyalarındaki derinlikleri keşfetmelerine olanak sağlar. Bu nedenle masal yazma etkinlikleri çocukların dil gelişimini destekler, sözcük dağarcığını genişletir, olayları sıralı bir şekilde anlatma becerisi kazandırır ve farklı bakış açılarıyla tanışmalarına yardımcı olur (Oğuzkan, 1997; Çevirme, 2004; Yalçın ve Aytaş, 2012; Yavuz ve Çelik, 2017).

İnsanlık tarihi boyunca kültürel mirasın önemli bir taşıyıcısı olan, çocukluktan yetişkinliğe kadar her yaş grubuna hitap eden, eğlendirici ve öğretici özellikleriyle dikkat çeken masal; çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunan önemli bir araçtır (Vygotsky, 1978; Helimoğlu Yavuz, 2002; Sever, 2003). Bunlara ek olarak masal

sosyokültürel öğrenme teorisine göre ise çocuklara ahlaki değerleri öğretir ve onların empati kurma yeteneklerini de geliştirir (Bettelheim, 1976).

Masal yazma etkinliklerinin, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına, olay örgüsü oluşturmalarına ve karakterler aracılığıyla farklı bakış açılarını anlamalarına olanak tanıyarak onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir (Çetinkaya, 2007). Bu yönleriyle masal, eğitimde ve bireysel gelişimde önemli bir rol üstlenmektedir ve öğretim programlarında daha sık yer alması gereken bir metin türüdür (Buch, 1992; Derman, 2002).

Okullardaki yazma eğitimi üzerine yapılan etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi için öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi de oldukça önemlidir. Bu süreçte, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre çok boyutlu öğretim yöntemlerinin işe koşulması gerekir (Şahbaz, 2014). Öğrencilerin yazma sürecine etkin olarak katılımlarına, kendi yazma hedeflerini belirlemelerine ve yazma çalışmalarını düzenli olarak gözden geçirmelerine zemin oluşturan yöntemlerle donatılmış etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye katkısı yadsınamaz. Süreç temelli yazma yaklaşımı çerçevesinde geliştirilmiş olan yazma modelleri bu amaca katkı yapan yöntemleri içinde barındırmaktadır. Yazmanın fikirler, organizasyon (düzenleme), kelime seçimi, üslup, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum boyutlarını içeren 6+1 analitik yazma değerlendirme modeli (AYDM) de bu modellerden biridir.

Öğrencilerin yazılarında; özgün fikirler oluşturmaları, bu fikirleri düzenlemeleri, özgün bir ifade biçimi geliştirmeleri, kelime seçimlerini daha bilinçli yapmaları, akıcı yazmaları, yazılarında imlâ kurallarını doğru kullanmaları ve görsel olarak da gerekli niteliği sağlamaları beklenmektedir. 6+1 AYDM; bir yazıda olması gereken bu özellikleri içinde barındıran ve yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde, üründen ziyade sürecin göz önünde bulundurulmasını temel alan bir modeldir (Diederich, 1974; Murray, 1982; Grundy, 1986; Spandel, 1997; Harmon, 2005; DeJarnette, 2008; Culham, 2010). Bu yönleriyle modelin, günümüzde yazma eğitimindeki sorunların çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir. 6+1 AYDM ile tasarlanan yazma eğitiminin bu engelleri aşmanın en pratik yollarından biri olduğu, ülkemizde ve yurt dışında yapılan birçok çalışmada açık bir şekilde kanıtlanmıştır (Özkara, 2007; Özdemir, 2014; Altuner, 2017; Sağlam, 2022; Mcguire, 1995; Blasingame, 2000; Turkovitz, 2003; Kozlow ve Bellamy, 2004; Harmon, 2005; Paquette, 2009; Kalsum vd., 2020).

Bu bilgilerden hareketle 6+1 AYDM temelinde tasarlanan masal yazma eğitimi çalışmalarıyla ortaokul düzeyindeki öğrencilerin masal yazma becerilerinin ve yazma

tutumlarının geliştirilmesi çalışmanın problem durumunun temelini oluşturmaktadır. Araştırmacılar; çocuklar için ilgi çekici ve eğlenceli bir metin türü olan masalın, temel dil becerilerine katkıları göz önünde bulundurulduğunda yazma becerisinin öğretiminde de etkili bir araç olacağını belirtmektedir (Karatay, 2007; Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2007; Altunkaynak, 2012; Sever, 2015 Türkben, 2018). Masala ait unsurların, yazma öğretiminde hangi adımların izlenebileceğini içeren 6+1 AYDM'nin alt boyutlarıyla bağdaştırıldığı bir öğretim süreciyle gerçekleştirilen bu çalışmanın hem öğrencilerin masal yazma becerilerini hem de yazma tutumlarını geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu yolla öğrencilerin yaratıcı fikirler oluşturma, bu fikirleri etkili olarak ifade etme, özgün kelime seçimleriyle akıcı bir şekilde yazma, yazım kurallarını doğru ve yaratıcı bir biçimde kullanma ve metni etkileyici bir görselle sunma becerilerini geliştirecekleri değerlendirilmektedir. Ayrıca; öğrencilerin dil bilincini artırarak masal türünün temel özelliklerini kavramaları, ortak bir dil anlayışı geliştirmeleri de bu çalışmanın problem durumuyla ilişkilidir.

1.2.Araştırma Soruları

Çalışmada “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi nedir?” sorusuna ve bu soruya bağlı olarak aşağıdaki alt sorulara cevap aranmaktadır.

Araştırmanın Alt Soruları:

1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve modelin alt boyutları açısından gelişimlerine etkisi nedir?
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisi nedir?
3. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu kapsamda, 6+1 AYDM'ye göre masal yazma öğretim programı oluşturulmuş ve okulda, sınıf ortamında öğrencilerin masal yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma tutumlarının artırılması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, alan yazında görülen eksiklikler esas alınarak ortaokul döneminde kullanılmak üzere örnek ve etkili bir yazma öğretim modeli olan 6+1 AYDM temelli masal yazma eğitimiyle ilgili uygulamalar geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu uygulamalar öğrencilerin

hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak, masalın tür özellikleri ve 6+1 AYDM'nin entegre edilmesiyle oluşturulmuştur. Yazmanın çok boyutlu yapısı ve masal türünün özellikleri bir araya getirilip aşama aşama her hafta farklı bir öğretim içeriği ve etkinlikleriyle uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar, gerekli yasal gereklilikler yerine getirilerek ve öğrencilerin gönüllülüğü de gözetilerek yapılmıştır. Çalışmada, tasarlanan bu eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin masal yazma becerileri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Masal yazma becerilerinin yanı sıra öğrencilerin yazma tutumlarının da uygulama öncesine göre ne derecede etkilendiğini belirlemek için yazmaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Böylelikle 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma tutumlarına etkisinin de ölçülmesi amaçlanmıştır. Son testlerin ardından, deney grubunda yer alan öğrencilerden belirli kriterlere göre seçilen öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen bulgularla nicel verilerden elde edilen bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Eğitimde öğrencilerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini ve kendini ifade etme yeteneklerini geliştirecek yöntemlere duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda yazma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin dil ve düşünce dünyalarını zenginleştirerek onların akademik başarılarına ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Graham ve Perin, 2007). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi, bireyin birçok yönden gelişimine katkı sağladığı için de önemlidir. Sözelimi yazılı anlatım, sadece bilgi aktarma işlevi görmez; aynı zamanda düşünceleri organize etme, analiz etme ve sentezleme becerilerini de geliştirir. Bu beceriler, bireylerin problem çözme yeteneklerini güçlendirir ve onlara kritik düşünme alışkanlığı kazandırır. Bu nedenle, yazılı anlatım becerilerini kazandırmanın bireylerin hayat boyu öğrenen bireyler olmalarına katkısı yadsınamaz.

İlgili alan yazın taraması sonucunda ulaşılan bilgilere göre 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli (6+1 AYDM), yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olan modellerden biridir. 1980'lerde, etkili yazma becerisi öğretiminin önemi giderek artmasıyla birlikte, Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarında (NWREL) 'Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modeli' adı verilen bir model geliştirilmiştir. Bu model; Diederich (1974) ve Murray (1982) gibi isimlerin öncülüğünde Beaverton/Oregon'daki öğretmenlerin de dâhil olduğu bir çalışma ile oluşturulmuş olup yazma sürecinin her aşamasında öğrencilere yol göstermeyi amaçlamaktadır (Grundy, 1986). Bu model başlangıçta yazmanın düşünceler, bu düşüncelerin düzenlenmesi, ifade biçimi, sözcük seçimi, cümle akıcılığı ve yazım kuralları boyutları üzerine odaklanmaktaydı ancak daha sonra sunum boyutu da eklendi. Süreç temelli

yazma yaklaşımını temel alan 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aynı zamanda öğrencilerin yazma ürünlerini sonuç odaklı değil, çok boyutlu ve çözümlemeci bir anlayışla değerlendirmeye dayanmaktadır (Özkara, 2007).

6+1 AYDM'yi temel alarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmada, modelin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu etki gösterdiği bulgulanmıştır (Courson, 2001; Kozlow ve Bellamy, 2004; Olson, 2004; Harmon, 2005; Jordan, 2005; Özkara, 2007; Dettra, 2010; Coe ve diğ., 2011; Sever ve Memiş, 2013; Kaldırım, 2014; Görgüç, 2016; Unudom, S., 2020; Özdemir ve Özbay, 2016; Yıldız, 2016; Altuner, 2017; Qoura ve Zahran, 2018; Sarıkaya ve Yılar, 2019; Kalsum vd., 2020; Sağlam, 2022). Bunun yanında, modelin bireyin yazma kaygıları (Altuner, 2017) ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde de olumlu etkisi olduğunu belirleyen çalışmalar vardır (Görgüç, 2016; Özdemir ve Özbay, 2016). Modeli, belirli bir metin türüne değil de genel olarak yazma becerileri üzerine uygulayan araştırmacılar olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Bu araştırmaların yanı sıra 6+1 AYDM ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri üzerinde duran araştırmalarla da karşılaşmıştır (Blasingame, 2000; DeJarnette, 2008). Model üzerine yapılan bazı araştırmalar kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler; bu modelin öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kendilerine yardımcı olduğunu, yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğunu ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Masal; içeriğinde kurgusal nitelikte motifler barındıran, gerçeklikten uzak varlıklar ve mekânların bulunduğu, sonunda iyilerin kazandığı ve kıssadan hisselerle biten metinlerdir. Bu metinler, bireyin yaşamının ilk dönemlerinden başlayarak okul öncesi dönemi ve sonraki tüm eğitim kademelerini de içine alan bütün hayatı boyunca etkilendiği önemli bir araçtır (Altunkaynak, 2012; Türkben, 2018). Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de bireylerin masal yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yarı deneysel ya da deneysel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Sis ve Bulut, 2018; Çetinkaya vd., 2019). Benzer şekilde 6+1 AYDM'nin öğrencilerin masal yazma becerilerini geliştirmek için kullanıldığı herhangi bir çalışma ile de karşılaşılmamıştır. Masalların Türkçe öğretimindeki yeri ve çocukların masallara yönelik ilgileri göz önüne alındığından farklı yazma modelleri aracılığıyla masal yazma becerilerinin öğretime yönelik deneysel uygulamalar içeren çalışmaların yapılması ve başvuru modellerinin etkilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Alan yazında gözlemlenen bu eksiklikten yola çıkılarak öğrencilerin masal yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, daha önceki araştırmaların sonuçlarına göre yazma becerisinin öğretiminde etkili bir model olduğu belirlenen 6+1 AYDM ile bütünleştirilmiş bir masal yazma öğretimi planlanmıştır.

Öğrencilere yazılarını planlama, düzenleme, gözden geçirme ve değerlendirme aşamalarında rehberlik ederek onların yazma becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıyan 6+1 AYDM ile, ortaokul yedinci sınıf düzeyindeki öğrenciler; düşüncelerini bir giriş, gelişme ve sonuç bölümü şeklinde organize etmeyi, farklı cümle yapıları kullanmayı ve yazılarını daha ilgi çekici hale getirmeyi öğreneceklerdir (Culham, 2003; Özkara, 2007; DeJarnette, 2008). Bu modelin masal yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmesi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarına olanak sağlayacak, öğrenme motivasyonlarını arttırarak da yazma tutumlarını geliştirecektir. Ek olarak hem öğretmenlere yazma etkinliklerini etkili ve verimli gerçekleştirebilmelerine yönelik somut ve uygulanabilir bir araç sunacak hem de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın hem 6+1 AYDM ile ilgili yapılmış araştırmalara katkı sağlayacağı hem de bu modelin uygulanmasına ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara kaynaklık ederek Türkçe eğitiminde önemli bir açığı kapatacağı, ayrıca bir metin türü olarak masal alanına ilişkin alan yazına ulusal ve uluslararası düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları; yazma öğretimi alanında ve masal türü üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutarak öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik yeni yaklaşımların geliştirilmesine, masal vb. olaya dayalı metin türlerinin öğretimine ve mevcut öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu sayede, öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları bir beceri olan yazma becerilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesi, özgün ürünler ortaya koyabilmeleri ve akademik başarılarının artırılması hedeflenmektedir.

1.5.Varsayımlar

Çalışmada aşağıda verilen varsayımlardan yola çıkılmıştır.

- a. Öğrenciler yazdıkları masalarda, masal yazma beceri düzeylerini yansıtmışlardır.
- b. Çalışmaya dâhil olan öğrenciler, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplarda dürüstlük ve tarafsızlık ilkelerine uygun hareket etmişlerdir.

1.6.Sınırlılıklar

Araştırma, İstanbul ili Sarıyer ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olup 2022-2023 eğitim-öğretim yılının I. dönemini kapsamaktadır.

1. 6+1 AYDM ile bütünleştirilen masal yazma eğitimi planı kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma, 6+1 AYDM ile bütünleştirilen masal yazma eğitimi planı kapsamında uygulama yapılan gruptaki öğrenci görüşleriyle sınırlıdır.

3. Araştırma kapsamında hazırlanan, 6+1 AYDM ile bütünleştirilen masal yazma eğitimi planı kapsamında uygulanan on yedi etkinlikle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli (6+1 AYDM): Nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler için güvenilir bir kılavuz meydana getirmek amacıyla geliştirilmiş, yazmanın farklı boyutlarını kapsayan bir modeldir (Grundy, 1986).

Analitik Yazma: Bir yazıyı oluşturan her bir parçadan hareketle bir metin oluşturma sürecidir (Blasingame, 2000).

Masal: Gerçeklikten uzak, fantastik bir dünyada yaşanan olayları konu alan; hayvanlar, periler gibi varlıkların yer aldığı ve dinleyiciyi etkileyici bir şekilde inandırabilen bir anlatım türüdür (Sakaoğlu, 1999).

Tutum: Bir kişinin zihnindeki herhangi bir nesneye yönelik düşünce, duygu ve davranış örüntüsünü şekillendiren içsel bir yatkınlıktır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Yazma Tutumu: Bireyin yazma yeteneği hakkındaki düşüncelerini ve yazma eylemine yönelik kişisel algısını yansıtan; yazma becerisine duyduğu güvenin yanı sıra, yazma görevini başarıyla tamamlayabileceğine dair öz-yeterlik inancını da kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Pajares,2003).

Yazma: İletişimin temel araçlarından biri olup, dilin motor becerilerle birleşimiyle gerçekleşen bir süreçtir (Akyol, 2011).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dil, Dil Becerileri ve Öğretimi

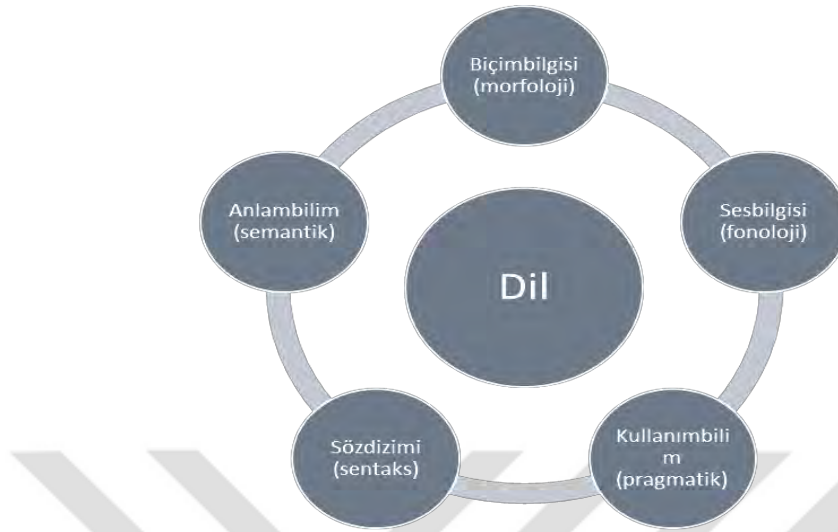
İnsan, doğası gereği anlatma isteği duyan bir canlıdır ve bu dürtüyle tarih boyunca duygu, düşünce ve tasarılarını bir şekilde aktarma çabasına girmiştir. Bu durum, insanın toplumsal bir varlık olmasından da kaynaklanmaktadır. İlk çağlardan bugüne insandaki anlatma çabası kimi zaman konuşarak, kimi zaman el ve yüz hareketleriyle kimi zaman da işaretler, şekiller ya da çeşitli çizimlerle kendini göstermiştir (Yıldız, 2000). Bu durum günümüzde konuşma, dinleme, okuma, yazma becerileri olarak isimlendirilen dört temel dil becerisi üzerinde çalışmaları beraberinde getirmiştir. Bu dil becerileri birbirlerinden bağımsız değil, bir zincirin ardışık halkaları gibidir ve gelişimleri birbirlerini tamamladıkları süreçtedir.

Dil öğrenim süreci doğumdan ölümüne kadar devam eder. Dil gelişimi, dinleme becerisinin temeli üzerine inşa edilerek okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasıyla bütünsel bir hal alır ve bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak kendini gösterir (Temizyürek ve Çevik, 2017). Bireyin doğup büyüdüğü ailesi, sosyal çevresi, eğitim hayatı boyunca edindiği bilgiler bu süreçte büyük rol oynamaktadır. İçinde bulunduğu topluma uyum sağlaması ve aldığı eğitimin doğurduğu gerekliliklerden dolayı onun dil gelişimini sürdürmesi gerekir. Bu konuda en önemli edinimleri de okulda, eğitim-öğretim hayatı içerisinde kazanmaktadır. Aksan'a (1998) göre dil; duygu, düşünce, hayallerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak diğer insanlara iletilmesine olanak sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir sistemdir ve millet olmanın, toplumda ve bireyde birlikte hareket etme duygusunun önemli bir göstergesidir. Bu özellikleriyle günlük hayatta işlevselliğini her zaman korumaktadır.

Dil, soyut düşünceleri somut sözcüklere dönüştürerek, insanları birbirine bağlayan, kültürleri bir araya getiren, geçmişle geleceğe taşıyan, eşsiz bir iletişim ağıdır. Sıralı bir düzen içinde gelişen dil, birbirine sıkı sıkıya bağlı, karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapıda, kelimelerin iç yapısını inceleyen biçimbilim (morfoloji), seslerin dildeki işlevini araştıran sesbilgisi (fonoloji), anlamların doğasını ve ilişkilerini inceleyen anlambilim (semantik), cümlelerin kuruluşunu ve yapısını inceleyen sözdizimi (sentaks) ve dilin kullanım alanlarını ve sosyal etkileşimlerini inceleyen kullanımbilim (pragmatik) gibi beş temel bileşen bir araya gelir (Santrock, 2014).

Şekil 1

Dilin bileşenleri (Santrock, 2014)



Dil gelişimi uzun bir süreç içinde gerçekleşir ve bu süreçte birçok iç ve dış etkenin etkisi altındadır. İç etkenleri bireyin doğuştan getirdiği biyolojik ve psikolojik durumu; dış etkenleri de yaşadığı sosyal çevre, bulunduğu okul ortamı, yazılı ve görsel dokümanlar ve etkileşim içinde bulunduğu dijital araçlar vb. olarak sıralamak mümkündür. Çocuğun dil gelişimi; aile bireyleri, yaşlıları ve çevresindeki diğer bireylerin oluşturduğu zengin etkileşim ağı sayesinde sürekli beslendiği bir süreçte gerçekleşir. Genel olarak bir çocuğun yaşadığı toplum ve çevre, ailesine ve kendisine sunulan olanaklar, dil gelişimi üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler bırakmaktadır (Köksal Akyol, 2013).

Hutton, J. S. vd. (2020) ise dil gelişimini etkileyen faktörleri sekiz maddeyle açıklamıştır:

- *Evde konuşulan dil:* Bir çocuğun doğup büyüdüğü evde hangi dil konuşuluyorsa çocuk o dili sahiplenir, bu durumda aile bireyleri o dili kurallarına uygun olarak konuşmalıdır.
- *Taklit:* Çocuk çevresinde konuşulan dili taklit etmeye eğilimlidir, bu da dilin gelişimine katkı sağlayan önemli bir unsurdur.
- *Anne ve bebek arasındaki bağ:* Anne ve bebek arasındaki etkileşim de dil gelişimini destekleyen önemli bir etkidir.
- *Çevre:* Çocuk çevresiyle ne kadar etkileşim içerisinde olursa dil gelişimi o kadar devam edecektir.
- *Ebeveynlerin eğitim düzeyi:* Anne ve babanın eğitim düzeyi çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

- *Yaşıtlarıyla etkileşime geçmesi:* Çocuğun kendi yaşına uygun bireylerle etkileşim kuracağı ortamların hazırlanması onun dil gelişimine önemli katkılar yapmaktadır.
- *Oyun:* Oyunlar çocuklar üzerinde birçok yönden olduğu gibi dil gelişiminde de olumlu etkiler yapmaktadır.
- *Kitap:* Evde kitap okunmasının ve çocuğun kitap okumasının sağlanmasının da dil gelişimine önemli ölçüde katkıları vardır.

Dili, iki yönlü ele almak gerekmektedir: Konuşma dili ve yazı dili. Bu iki dil arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Günay (2007) bu farklılıkları şu şekilde belirtmektedir:

- Yazılı dilde bulunan birçok kolaylık, konuşma dilinde mevcut değildir.
- Yazılı anlatımda dilin kullanımına daha fazla özen gösterilmektedir, bunun sonucu olarak sözdizimi daha gelişmiştir.
- Yazı dilinde yazar daha iyi bir metin oluşturabilmek için yeterli bir zamana sahiptir ancak konuşma dilinde anlık metin oluşturmak gerektiği için yeterli zaman yoktur.
- Yazılı anlatımda iletişim gecikmeli olarak gerçekleşmektedir.
- Yazılı anlatımda metinde anlaşılamayan ya da okuyucunun takılıp kaldığı noktalar için metin yazarına danışmak genellikle mümkün olmamaktadır.
- Yazılı dilde duygu ve düşüncelerin el ve yüz hareketleriyle belirtilememesi sonucu oluşan eksiklik noktalama işaretleriyle telafi edilmeye çalışılsa da bu pek mümkün olmamaktadır, konuşma dili bu bakımdan avantajlıdır.
- Bir yazıda, dil bilgisi açısından uyulması gereken kuralların tamamının dikkate alınması gerekmektedir. Konuşma dilinde böyle bir zorunluluk kısmen bulunmaktadır. Yazılı dilde okuyucu bir metni okuyup okumamakta serbesttir.

Görüldüğü gibi hem konuşma dilinin hem de yazma dilinin birbirine karşı üstün ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu iki dil alanının özelliklerini doğru tanımlayıp eğitim öğretim programları oluşturulurken göz önünde tutulması gerekmektedir. Okullarda kullanılacak ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin bu çerçevede hazırlanması Türkçe öğretimine önemli katkıda bulunacaktır.

Dil becerileri, bireyin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Dilde yetersizlik, bireyin öğrenme, düşünme ve iletişim kurma süreçlerinde zorluklar yaşamasına neden olurken; dilde akıcılık bireyin bilgiyi yapılandırma, problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirerek başarıyı kolaylaştırmaktadır (Özdemir, 2014). Bu nedenle ana dili eğitiminin doğru ve nitelikli bir biçimde yapılması, toplumda her alanda gelişmiş bireyler yetiştirmek

için önemli bir faktördür. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak adlandırılan temel dil becerilerinin eğitimi ve öğretimi de bu noktada çok önem arz etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) özel amaçlar ve geliştirilmesi hedeflenen beceriler arasında gösterilen dil becerileriyle ilgili şu hususlara yer verilmektedir:

- *Dil Becerilerinin Kapsamlı Gelişimi:* Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini dengeli bir şekilde geliştirerek öğrencilerin dil yeterliliğini artırmak.
- *Dil Bilinci ve Kullanım Becerisi:* Türkçenin kurallarına uygun, doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayarak öğrencilerde dil bilinci oluşturmak.
- *Söz Varlığı ve Dil Zevki:* Okuma ve dinleme etkinlikleriyle öğrencilerin sözcük dağarcığını genişleterek dil zevkini geliştirmek ve hayal dünyalarını beslemek.
- *Okuma Alışkanlığının Kazandırılması:* Okuma sevgisini aşılayarak öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak.
- *Etkili İletişim Becerileri:* Öğrencilerin duygu, düşünce ve fikirlerini hem sözlü hem de yazılı olarak açık ve etkili bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olmak.
- *Eleştirel Düşünme Becerisi:* Okunan metinleri analiz ederek öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi geliştirmek ve sorgulama alışkanlığı kazandırmak.

Çocuklarda dil ve okuryazarlık gelişiminin kalıcı olmasında erken okul dönemi ve sonrasında devam eden eğitim öğretim hayatı oldukça büyük önem arz etmektedir (Dickinson ve Caswell, 2007). Genel anlayış da temel dil becerilerinin eğitiminin ve bu alanlarla ilgili sorunların çocuğun ilk ve ortaokul eğitimi sürecinde çözülebileceği yönünde olsa da esasında bu sorunların bireyin üniversite hayatında ve sonrasında, iş hayatında da devam ettiği gözlenmektedir. Buna bağlı olarak eğitim sürecinde döngüsel olarak devam eden söz konusu becerilerin kazandırılmasında öğretmenlerin doğru, etkili ve eksiksiz bir öğretim rolünü üstlenmeleri gerekmektedir (Özdemir, 2016).

2.2.Yazma nedir?

Anlamaya yönelik dil becerileri dinleme ve okuma becerileri; anlatmaya yönelik dil becerileri ise konuşma ve yazma becerileridir (Eliason ve Jenkins, 2003; Ezell ve Justice, 2005). Yazma, bireyin sonradan edindiği ve geliştirdiği bir beceridir ve bu gelişim bir ömür boyu devam eder. Temel dil becerilerinden en zor ve en son kazanılan, bilginin kalıcılığında oldukça önemli katkıları olan çok yönlü bir beceridir (Özdemir, 2016; Erbasan, 2022). Yazma becerisi, ani sıçramalarla değil, sürekli ve kademeli bir gelişim süreciyle elde edilir. Bu beceri, teorik bilginin ötesinde, düzenli pratik ve çeşitli yazı türleriyle deneyim kazanmayı gerektirir (Göğüş, 1978). Yazma becerisinin gelişimi, diğer dil becerilerine göre daha çok uygulama çalışmaları gerektirdiği için yavaştır ve zaman alır (Karatay ve Aksu, 2017).

Dil gelişimi açısından duygu, düşünce, izlenim ve hayallerin sözlü olarak anlatılmasının yanında yazılı olarak aktarılması da önemlidir. Hem gündelik yaşam hem de mesleki anlamda bilgilerin iletilmesi açısından ihtiyaç olan yazının gelişmişlik düzeyinin de önemi yadsınamayacak derecede önemlidir. Yazı, yazma becerisinin işe koşulması sonucu ortaya çıkmaktadır. Dönemden döneme ve toplumdan topluma farklı türlerde ve şekillerde kendini göstermektedir, hepsinde de ortak amaç sözlü ifadelerin kalıcı olmasıdır. Sanatsal metinler, anlaşmalar, duygu ve düşüncelerin karşı tarafa iletilmesi, hesaplamalar, yapılan işlerin kaydının tutulması, unutulmamak istenen bilgilerin not alınması ve daha birçok amaç; yazının, dolayısıyla yazıdaki anlatım gücünün geliştirilmesine katkı yapmaktadır. Bilinen ilk örnekleri M.Ö. 3500’lü yıllarda Sümerlere dayanan yazı; uygarlığın temel taşlarından biridir ve yazının bulunması insanlığın en büyük adımı, bu büyük adım da takip eden süreçte gerçekleşecek önemli gelişmeler için başlangıç noktasıdır. Yazı, o dönemlerden beri birçok değişikliğe uğramış ve farklı coğrafyalarda çeşitlenerek varlığını sürdürmeye ve gelişimine devam etmiştir. Günümüzde de yazı yazma araç gereçleri ve yazma alanları çoğalmakta ve en son teknolojiyle entegre edilmiş biçimde, yazmanın niteliği giderek daha da artan değerini korumaktadır.

Graham ve Haris (2005) yazmanın okul içinde ve dışındaki başarı için önemine vurgu yapmakta ve yazmanın üstün yönlerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Soyut bilgilerin somut bir biçime dönüştürülerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlar.
- Bilgiyi yapılandırma, yorumlama ve yeni bir bakış açısıyla sunma sürecinde yazı hem daraltıcı hem de genişletici bir işlev görerek konuya dair daha kapsamlı bir anlayışa ulaşılmasını sağlar.
- Yazı, coğrafi ve tarihsel sınırlamaları aşarak insanlık bilgisinin birikimi ve aktarımı için vazgeçilmez bir araçtır.
- İnsan, sanat, siyaset ve din gibi karmaşık ve çok boyutlu olguları anlamlandırma ve ifade etme sürecinde kişisel deneyimleri ve düşünceleri en etkili şekilde yansıtan araçtır.

Bireyin yazma becerisini geliştirmesinde en önemli etkenlerden biri yazmaya ihtiyaç duymasıdır. Bu yazma ihtiyacı, yazma konusunu belirlemede en önemli etkindir ve yazma konusu yazılı anlatımın temelini oluşturur. Yazma, bugün günlük yaşantımızın da ayrılmaz bir parçasıdır; sokakta, evde, okulda, alışverişte ve her alanda işlevselliğini koruyan bir iletişim aracıdır. Dilidüzgün (2019) bireylerin toplumdaki iletişim gereksinimlerini yazarak gerçekleştirebileceği dilekçe, blog, şikâyet mektubu, şiir, özgeçmiş vb. metin türleri

oluşturma, bir konu hakkında düşüncelerini yazma, gezdiği yerleri aktarma ya da bir anıyı paylaşma vb. eylemlerde uygulanan yazma eylemini “yazmak için yazmak” olarak değerlendirir. Yazma, bireyin düşüncelerini somutlaştırma, bilgiyi yapılandırma ve başkalarıyla anlamlı iletişim kurma süreçlerinde merkezi bir konumdadır. Akademik, mesleki ve sosyal yaşamın tüm alanlarında etkili bir iletişim aracı olan yazma, küreselleşmenin getirdiği çok kültürlülük ve çok dillilik bağlamında da bireylerin kimliklerini inşa etmelerine ve farklı bakış açılarını anlamalarına katkıda bulunmaktadır (Silva ve Brice, 2004; Norman ve Spencer, 2005).

Yazma kavramı üzerine çalışan birçok araştırmacı bu kavramı tanımlamaya çalışmışlardır. Yazma sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal dönüşümü sağlayan bir süreçtir (Sever, 2011). Özbay’a (2016) göre yazma; okuyucunun zihninde canlı bir tablo çizmek, duygularını ve düşüncelerini harekete geçirmektir. Diğer bir kaynakta ise Akyol (2000) yazmayı, düşüncelerimizi aktarabilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun olarak ve okunaklı olarak üretebilmek şeklinde tarif etmiştir. Yazma üzerine araştırmalar yapan bazı araştırmacılar ise yazmayı, yazarın okurlarına ulaşması için bir iletişim aracı olarak görmüşlerdir. Yazma, bireyin dil gelişimine etkisinin yanı sıra zihinsel ve sosyal gelişimini de doğrudan etkileyen bir beceridir (Güneş, 2016). Bireyin sosyal gelişimine etkileri göz önüne alındığında yazma, okuyucuların ve yazarların karşılıklı iletişimi amaçladıkları bir etkileşimdir (Hyland, 2015; McCutchen (2006). Buradan hareketle yazmanın günlük yaşamdaki işlevlerinden farklı olarak yazar ve okuyucu arasında metinler aracılığıyla bağ kurma görevinden söz edilebilir. Bu metinler roman, öykü, masal, bir dergide makale veya bir gazetede köşe yazısı olabilir; bu metinlerin yazarları okurlarını iç dünyalarının derinliklerine çekerken en önemli enstrümanları yazma becerileri olmuştur. Yazma becerisinin bu kadar çok yönlü olması, öğretiminde farklı pedagojik yaklaşımların kullanılmasını gerektirir (MEB, 2012; Levy ve Ransdell, 1995)..

Güneş (2016) yazmayı süreç ve beceri boyutlarının yanında işlem boyutuyla da ele almış ve işlemsel olarak yazmayı zihinde yapılandırılan söz veya cümlelerin kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışması olarak değerlendirmiştir. İpek’e (2021) göre yazma becerisi yalnızca iletişim kurmak için değil, aynı zamanda düşünme ve öğrenme için de bir araçtır ve düşünme ve öğrenme çabalarında zihinsel süreçlerle bağlantılı olarak yapılan bir eylemdir. Ayrıca Karadayı (2019) yazmanın karmaşıklığını, yazarların bir dizi bilişsel işlemi eş süreli olarak yürütmesi gerektiği gerçeğiyle açıklamaya çalışmıştır. Güneş (2009) de yazmanın zihinde yapılandırılmasına açıklık getirmeye çalışmış ve yazmayı beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak aktarmıştır.

Köksal'a (2001) göre yazma işleminin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır:

Bilişsel boyut: Zihinsel işlemlere bağlı olan ön bilgilerin bir sıralamaya konduğu boyuttur.

Duyuşsal boyut: Göre yazılı anlatımın yalın, akıcı, çekici, güzel ve okunaklı yazılması ile ilgili olduğu boyuttur.

Devinimsel boyut: Yazma eyleminin fiziksel bileşenini ifade eder ve yazma araçlarıyla yapılan kas hareketlerini kapsar.

Eğitim planlamaları yapılırken daha fazla sayıda ve türde yazma etkinliklerine yer verilmesine, yazma derslerinin sıkıcı olmaktan çıkarılmasına, öğrencilerin seviyesine uygun olan çalışma ve etkinliklerin belirlenmesine, ürün ve süreç temelli yazma yaklaşımlarının yerine ve zamanına göre uygulanmasına dikkat etmekte yarar vardır. Bu durum, öğrencilerin yazma motivasyonunu artırarak yazma becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri, seviyelerini belirlemeleri ve dil becerilerini geliştirmeleri gibi bireysel öğrenme hedeflerine ulaşmaları desteklenir; yaratıcı düşünme, dil bilgisi ve noktalama işaretleri kullanımı, öğretilen kavramların pekiştirilmesi ve diğer öğrenme alanlarına aktarım gibi daha geniş kapsamlı öğrenme çıktılarına da yol açılır (Çakır, 2010; Oral, 2003).

2.3.Yazma Becerisinin Öğretimi

Yazma becerisi, bireyin günlük hayatının akışı içerisinde çok önemli bir yer edinmiştir. Bu nedenle eğitim sisteminin amaçlarından biri de bireyleri yazma becerileri ile donatmaktır (Benton ve Kiewra, 1986; Zvacek, 1988, Soyuçok, 2022). Günlük yaşamın karmaşasında, düşüncelerimizi etkili bir şekilde ifade edebilmek ve iletişimimizi güçlendirebilmek için yazma becerisi kritik bir öneme sahiptir. Bu beceriyi kazanmak ve geliştirmek ise, bireylerin belli bir düzeyde eğitim alarak yazma teknikleri, dil bilgisi kuralları ve farklı yazım türleri konusunda bilgi sahibi olmalarına bağlıdır. Bu yönüyle, eğitim öğretim süreci düzenlenirken yazma öğretimi üzerinde de özenle durulmalı ve bu alan, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde tüm sınıf ve kademelerin müfredatında etkin bir biçimde yer almalıdır. Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programında (2018) öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirerek duygu, düşünce ve hayal dünyalarını yazılı metinlere aktarmaları, yazmayı bir alışkanlık haline getirmeleri ve bu alandaki yeteneklerini daha da ileriye taşımaları hedeflenmektedir.

Geleneksel yaklaşımla 1874'ten beri eğitim-öğretimin bir parçası olarak ortaya çıkan yazma öğretimi, ilk başlarda ABD'de sadece birkaç üniversitenin öğretim programında

öğrencilerin yazılı ürünlerine odaklanmakla sınırlıyken sonraki süreçlerde giderek diğer öğretim kurumlarında ve eğitim kademelerinde de yaygın bir hale gelmiştir (Williams, 2003; Clark, 2012). Dikkat çektiği ilk zamanlardan günümüze kadar yazma öğretiminin nasıl yapılması gerektiği üzerine araştırmalar yapılmakta, bu süreçte en sık karşılaşılan sorunlar gündeme gelmektedir.

Her dilin kendine has kuralları vardır ve bu da dil becerilerinin dolayısıyla yazma becerisinin de öğretim sürecini etkilemektedir. Yazma öğretiminde bireysel farklılıkları da dikkate almak gerektiğinden sorunları genellemek doğru bir yaklaşım değildir; ancak belirli başlıklarda karşılaşılan sorunlar, genel geçer niteliktedir. Söz gelimi, yazma öğretimiyle ilgili en çok yakınılan durum; yazmaya ayrılan zaman, gösterilen çaba ve kullanılan olanaklara rağmen ortaya çıkan sonuçların pek tatmin edici olmamasıdır (Tağa ve Ünlü, 2013).

Türkçe derslerinde yazma öğretiminde birçok sorundan kaynaklı olarak yazma becerisinde istenilen düzeye ulaşılamamıştır. Bu sorunların başında öğrencide olumlu bir yazma tutumu geliştirememek, bireysel farklılıklarının önemslenmemesi ve onun bu süreçle ilgili kaygılarını giderememek vardır (Akbayır, 2010). Ayrıca; Türkçe derslerine gereken önemin verilmemesi (Aktaş ve Gündüz, 2007), öğretim programında yazmayla ilgili içeriğin yetersizliği (Özbay, 2010; Tansel, 1975), sınavlarda çoktan seçmeli sorulara ağırlık verilmesi (Akbayır, 2010; Aktaş ve Gündüz, 2007; Özbay, 2010) de yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında sayılır. Öğretmenlerin yazma eğitimiyle ilgili yeterli donanıma sahip olmamaları da önemli bir sorundur (Aktaş ve Gündüz, 2007; Tansel, 1975).

Çocuklara birçok üstbilişsel yararı olan ve yazmaya kaynaklık edecek olan sözcük dağarcığını besleyen okuma alışkanlığı kazandırılmamak (Garipoğlu, 1971; Akbayır, 2010; Sever, 2011), teknolojinin hızla ilerlemesinin bir yansıması olarak çeşitlenen ve yaygınlaşan kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri (Aktaş ve Gündüz, 2007), öğretmenlerin yazıları değerlendirirken yazım ve imlâ kurallarında ortak bir görüşe sahip olmamaları; yazmaya içerik odaklı değil, şekil odaklı yaklaşımları vb. hatalar da yazma becerisinin gelişmemesine neden olan sorunlardandır (Oral, 2003; Aktaş ve Gündüz, 2007; Özbay, 2010).

McLean (2011) yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin genellikle yazma öncesi hazırlık yapmayı gereksiz ve zaman kaybı olarak görmek, daha iyi bir metin yazabilmek için ilham gelmesini beklemek ya da bir yerden ilham almak, gözden geçireceği noktaları belirlemek yerine öğretmenin ona söylemesini beklemek gibi ön yargılara sahip olduğunu belirtir. Taylor (1981) yazma öğretiminde öğrencilere yazmayı bir keşif süreci olarak kullanmak yerine yazmaya başlamadan önce tam olarak ana hatları çizmeyi ve planlamayı öğretmek, gözden geçirmeyi güçlü bir yazma aracı olarak değil de mekanik ve resmî bir

düzenleme işi olarak öğretmek; öğrencilere organizasyonun anlam ve fikirlerden doğduğunu öğretmek yerine, fikirlerini önceden var olan organizasyon kalıplarına uydurmayı öğretmek gibi sorunlara dikkat çekmektedir.

Yazma öğretiminin nasıl planlanması gerektiğine yönelik öneriler de vardır. Yazma öğretim sürecini planlayabilmek için birçok faktörü göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Yazma öğretimini planlamak için öncelikle yazma becerisinin niteliklerini belirlemek gerekmektedir. Yazma yaşam boyu devam eden, bireylerin birçok yönden gelişimine bağlı olarak şekillenebilen, çok yönlü ele alınması gereken bir dil becerisidir. Yazma öğretiminde başarı sadece öğrenci, öğretmen ve başvuru alan tekniğe bağlı değildir; kültürel değerler, okulun ve toplumun genel ortamı, günlük hayattaki örnekler ve anne babalar da bu alanda başarıya doğrudan etki etmektedir (Moffett, 1979).

Yazma becerilerinin ilkelerini tanımak da program hazırlayıcılara ve öğretmenlere rehberlik edecektir.

Bazerman vd. (2017) ise yazma becerisi için sekiz ilke önermektedirler:

1. Yazma, değişen şartların bir parçası olarak yaşam boyu gelişebilir.
2. Yazma, karmaşık bir beceri olduğu için yazma becerisinin gelişimi de zorlayıcı bir süreçtir.
3. Yazma gelişimi değişkendir; tek bir yolu ve bitiş noktası yoktur.
4. Yazarlar, içinde bulundukları zamanın ve çevrenin değişen sosyal ihtiyaçları, fırsatları, kaynakları ve teknolojilerine göre gelişim gösterirler.
5. Yazma eylemi, işlev, süreç ve araçlardaki sürekli yeniden yapılandırmaya bağlı olarak evrilir.
6. Yazma ve diğer gelişim türleri karşılıklı ve birbirini destekleyen ilişkilere sahiptir.
7. Yazmanın yaşam boyu nasıl geliştiğini anlamak için, eğitimcilerin dil kaynaklarının yazılı metinde anlamı sunmak için kullanılabileceği farklı yolları tanıması gerekir.
8. Müfredat, yazma gelişiminde önemli bir biçimlendirici rol oynar.

Coşkun'a (2013) göre yazma becerisinin gelişimi; birbiriyle ilişkili birçok işlemin art arda gerçekleştirildiği bir süreçte gerçekleşmektedir. Bu nedenle, yazma öğretimi planlanırken bu süreç için yeterli zaman ayrılmalıdır. Bu süreçte amaç metin üretmek değil, bunun için öğrencilerin gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır. Yazma eğitiminde öğretmen; derslerde uygulayacağı yazma etkinliklerini MEB'in hedeflerine göre düzenler, farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilere yazma öğretimi yapar, bu anlamda onların gelişim sağlamalarına aracılık eder ve yapıcı geri bildirimlerle de yazılı ürünlerini değerlendirir. Öğretmen; öncelikle öğrencilerin muhtemel olumsuz tutum ve korkularının giderilmesini sağlamalı,

onları takip etmeli, rehberlik etmeli ve gerektiğinde yardımcı olmalıdır. Bunun yanında özel bir amaca bağlı olmadığı sürece öğrencileri tek bir konu hakkında yazmaya zorlamamalı, onlara isteklerine uygun farklı konular seçme olanağı sağlanmalıdır. Yazma çalışmaları sırasında metin türleri olabildiğince çeşitlendirilmelidir. Yazılı ürünler değerlendirilirken öğretmenler, öğrencilerin özgün içerikler üreterek düşüncelerini yansıtma ve teşvik edecek dönütler vermelidir. Öğretmenler, öğrencilerin yazma ürünlerini yalnızca not vermek için değil; yazma becerilerindeki sorunları belirlemek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Yazma eğitimi, öğrencilerde okul dışında da yazma zevki ve alışkanlığı oluşturmalıdır.

Yazılı anlatım, hem bireyin bilişsel süreçlerinin bir yansıması hem de sosyal etkileşimin kurulmasında kullanılan bir araç olarak düşünüldüğünde anlaşılması güç ve çok yönlü bir yapıya sahiptir (Burkhalter, 1995; Bandlerman, 1997; Ağca, 1999; Kavcar vd., 2002; Hyland, 2009; Karadağ ve Maden, 2014). Bu nedenle, etkili bir yazma eğitimi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, yazma sürecine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini ve kendi yazılarını etkili bir şekilde düzenleyebilmelerini hedeflemelidir (Pritchard ve Honeycutt, 2007; Bryson, 2003). Yazma, bireysel yönlerin baskın olduğu bir beceridir ve bu nedenle öğretiminde öğrencilerin farklı sosyoekonomik çevrelerden geldikleri ve birbirine benzemeyen geçmişlere sahip oldukları göz önüne alınmalıdır (Park, 2013). Yazılı anlatımın başarısı, dil bilimsel, psikolojik ve estetik unsurların bir araya gelmesiyle mümkün olur. Zengin bir kelime hazinesi, dil bilgisi kurallarına hâkimiyet, derinlemesine düşünme, geniş bir kültürel birikim, özgün bir bakış açısı ve estetik kaygılar, etkili bir yazılı anlatımın temel yapı taşlarıdır (Gökşen, 1969; Yel, 1976; Göğüş, 1978; Kantemir, 1997; Okurer, 1997; Deniz, 2003).

Perl vd. (1983), yazma öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken birtakım temel ilkeler sıralar:

- *Deneyim:* İnsanlar, yazmayı yazma etkinlikleriyle öğrenir. Bu nedenle yazma eğitimi boyunca sık sık yazma etkinlikleri yapılmalıdır.
- *Kendi kendini gözlemleme:* Tüm yazarların bir metin oluşturma süreçleri vardır. Yazarlar bu süreçte kendi eksikliklerini ve hatalarını gözden geçirmelidir.
- *Silsile:* Yazma, farklı metin türlerini ve söylem türlerini kullanmayı ve bu konularda uzmanlaşmayı gerektirir.
- *İş birliği:* Öğrencilere, özellikle devam etmekte olan bir yazıyı nasıl okuyacaklarını ve cevaplayacaklarını öğretmek, yazma dersinde öğretmenin temel görevlerinden biridir.

- *İzleyici:* Bir yazar, bir okur ile muhatap olduğu hissini özümsemelidir.
- *Yazarlık görevi:* Yazmanın tüm sorumluluğu yazara aittir. Yazmanın hangi konuda ve türde yazılacağına kararını yazar vermelidir.

Yazma becerisi eğitiminin tasarlanmasında bireyin fiziksel gelişim düzeyi, dil gelişimi, hazır bulunuşluk düzeyi, sosyal çevresi ve ailesinin sosyoekonomik düzeyi gibi durumlar da dikkate alınmalıdır. Yazma becerisi, temel dil becerileriyle iç içe geçmiş, dünya bilgisi, sözcük dağarcığı, yazım kuralları ve şematik bilgi gibi çeşitli unsurlara dayanan bir süreçtir, bu nedenle etkili bir yazma öğretimi, bu unsurların göz önünde tutulduğu sistematik bir yaklaşım gerektirmektedir (Bayat, 2014). Bu unsurların niteliğine göre yazma becerisi daha etkili bir düzeye erişebilmektedir. Söz gelimi; yazma eğitime başlanacak en uygun yaş hakkında farklı araştırmacıların farklı görüşleri olsa da yazma becerisinin öğretilmesinin, eğitim öğretimde başarılı olmak için bir eşik olduğu ve zor bir süreç gerektirdiği noktasında görüş birliği vardır (Güneş, 2013). Bu nedenle eğitim öğretim sürecinin başlarında okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca erken yaşlarda yazma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin kendilerini anlatma, öğrenme, toplumla bütünleşme, iletişim kurma gibi becerilerini de geliştirmesine yardımcı olur (Güneş, 2020). Ülkemizde de yazma becerisi genellikle öğrencilerin ilkökul yıllarının başlarında kazanmaya başladıkları bir beceridir. Ancak; yazma becerisinin öğretimi ilkökulla sınırlı kalmaz, üniversite eğitiminin bitimine kadar devam eden bir süreçtir ve bu uzun süreçte amaç tam olarak öğrencilerin yazma becerilerini ve özgün ürünler ortaya koyabilme güçlerini geliştirmektir (Temizkan, 2003). Okul döneminde alınan eğitim yazma becerisinde belli bir düzeyde altyapı oluştursa da bu beceri, bireyin çabasıyla da bir ömür biçimlenmeye devam eder (Bahşi, 2018).

Okuma, dinleme ve konuşmanın yazmayı dolaylı olarak desteklediği göz ardı edilmemelidir (Abbott ve Berninger, 1993). Birey dinledikçe ve okudukça yeni sözcükler edinir, yeni kullanım kalıplarını öğrenir; konuşma ve yazma aracılığıyla da bunları kullanma olanağı bulur. Bu durum yazma becerisinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Yazma süreci boyunca zihindeki bilgiler ve beceriler etkin olarak kullanılırken, aynı zamanda yazıları görsel olarak gözden geçirip bedensel olarak da sesleri oluşturmak için hareket edilir (Güneş, 2020). Bu nedenle yazma öğretimi etkinlikleri diğer dil becerilerini de içeren sarmal bir döngü içerisinde verilmelidir.

Yazma sadece bir iletişim aracı olmakla kalmaz; aynı zamanda bireyin düşünsel dünyasını zenginleştiren, duygularını ifade etmesine yardımcı olan ve hayal gücünü geliştiren bir süreçtir. Bu süreç, yazma eğitiminde farklı disiplinlerin bir arada olmasını gerektirir (Dilidüzgün, 2019). Yazının iyi nitelikte olması hafıza, dil ve düşünme gibi unsurları bir arada

ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğine bağlı olduğu için (Kellog ve Raulerson, 2007) sistemli bir yazma öğretimi süreci planlamak gerekmektedir. Bu sürecin etkililiğine bağlı olarak yazma becerisi daha nitelikli bir düzeye erişebilmektedir.

Yazma eğitimi, bireyin sadece yazılı anlatım gücünü geliştirmekle kalmaz bunun yanında birçok farklı becerisinin gelişimine de katkı sunar (Soyuçok,2022). Yazma öğretimi, üst düzey düşünme becerileri ve öğrenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu alanlar sürekli etkileşim halindedirler ve birbirlerini beslemektedir. Yazma eğitimindeki uygulamalarla öğrencilere eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme; problem çözme, planlama, tahmin etme, tartışma, yorumlama, çözüm üretme, araştırma, sorgulama, bilgi teknolojilerini kullanma gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırılabilir; bu sayede öğrenme daha kolay ve güçlü olabilir, bireyin olayları okuma ve anlama kabiliyeti gelişebilir (Güneş, 2003; Dilidüzgün, 2019; Tarakçı, 2022). Güneş'e (2013) göre ise yazma eğitimi, öğrencilerin sadece dil bilgisi kurallarını değil, aynı zamanda düşünce yapılarını da geliştirerek onlara daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunar. Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen bilişsel yazma modeli, yazma sürecinin bilişsel boyutlarını ele alarak bu süreçlerin nasıl yönetilebileceği konusunda önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu süreçlerin etkin bir şekilde yönetilmesi, daha karmaşık ve üst düzey yazılar üretebilme becerisini doğrudan etkilemektedir (Akyol, 2006). Bu amaca hizmet etmesi açısından, bir yazma eğitimi planı; öğrencilere yazıyı sevdirmek, onların yazmadan zevk almalarını, duygularını rahat bir şekilde kâğıda aktarmalarını sağlamak ve yaratıcılıkları ortaya çıkarmak gibi hususlar gözetilerek hazırlanmalıdır (Öztürk, 2007).

Yazma eğitimi bol etkinlik içermelidir, sadece bilgi aktarımına dayalı bir eğitim verilirse ve sık sık uygulama olanağı sunulmazsa bu süreç verimli olmayabilir (Kellogg ve Whiteford, 2009). Yazma eğitimi uygulamalarında öğrencilere verilecek süre de iyi ayarlanmalıdır; sürenin az verilmesi etkinliğin eksik kalmasına sebep olabilir, gereğinden fazla zaman verilmesi ise olumlu bir etki oluşturmaz (Walker ve Riu, 2008). Yazma süreci birey için çok sıkıcı bir durum oluşturabilir. Tompkins'e (2008) göre yazma eğitimi; çocukların nasıl yazmaları gerektiğini ve yazı dilini yazma etkinlikleri yoluyla öğrendiği bir süreçte gerçekleştirilmelidir. Bu anlamda hikâye, masal, şiir yazma ve özetleme gibi yazma etkinliklerinin, çocukların yazınsal gelişimine olumlu etkileri vardır. Bu etkinlikler, çocukları yaratıcı düşünmeye yönlendirirken, aynı zamanda metin yazma sürecinin tüm aşamalarında gerekli olan dil bilgisi, imlâ ve noktalama kurallarına hâkim olmalarını sağlar. Ayrıca, çocukların yazı dilinin eşsiz yönlerini, sözlü anlatımdan farklı yönlerini keşfetmeleri yazmayı öğrenmeleriyle eşgüdümlüdür. Bu süreçte öğrenciler dilin işleyişiyle ilgili kuralları, metin

oluşturma ve yazım kuralları gibi yazının mekaniğini öğrenirler.

Graham'a (2008) göre öğretim programı genelinde çeşitli yazma uygulamalarıyla yazma eğitime zaman ayrılmalı ve öğrenciler süreç içinde çeşitli yazma etkinliklerine dâhil edilmeli, bu etkinliklerde teknolojik araçlardan yararlanılmalı, öğrencilerin yazmayla ilgili bilgileri artırılmalı; yazmaya olan ilgi, zevk ve motivasyonlarını arttıracak çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca stratejik yazar kimliği kazanmalarına yardımcı olunmalı, ilerleme düzeyini ve gereksinimlerini belirleyebilmek için değerlendirme yöntemleri kullanılmalı ve ustalaşmaları için temel yazma becerileri öğretilmelidir. Hiper metin oluşturma vb. gibi çalışmalar, bilişim becerilerine yönelik yoğun kullanım gerektirmesinden ve öğrencinin ilgisini çekmesinden dolayı yazma etkinliklerine katılımda gönüllülük ve yüksek motivasyon sağlayabilmektedir (Applebee ve Langer, 2009). Dil bilgisi çalışmaları, cümle analizleri ve cümle birleştirme gibi etkinlikler de yazma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Hudson, 2001). Öğrencinin yazma becerisinin gelişimini desteklemek amacıyla, yazma eyleminin bir alışkanlık haline getirilmesi ve bu becerinin kompozisyon derslerindeki sistematik çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Böylece, yazma becerisi öğrencinin öğrenim hayatının her aşamasında etkili bir iletişim aracı olarak kullanılabilir (Karatay, 2011b; Özdemir ve Erdem, 2011).

Spivey'e (2006; aktaran Soyucok, 2022) göre bir sınıfta yapılacak yazma öğretimi etkinlikleri şu aşamalardan oluşmalıdır:

- *Yazmaya hazırlık*: Öğrenciler, yazma fikirleri oluşturmak için beyin fırtınası yaparlar. Grafikler, hikâye ağları ve sözcük listeleri oluşturulur, yazma amacına ve metin türüne karar verilir.
- *Taslak oluşturma*: Öğrenciler, fikirlerini kâğıda yazarlar. Öğrencinin yazım ve noktalama kuralları, dil bilgisi hataları, paragraf yapısı vs. üzerinde durmadan sadece kendi fikirlerine odaklanabilmesidir.
- *Akran Düzenlemesi*: Yazılan metin sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşılır ve onların da önerileri alınır. 5N1K uygulamaları yapılır, öğrenciler kendi aralarında yazıyı nasıl daha açık ve anlaşılır bir hâle getirebilecekleri üzerine tartışırlar.
- *Gözden geçirme*: Sınıf arkadaşlarının önerileri doğrultusunda metin biçimlendirilir. Öğrenci yazdığı metne son biçimini verir. Öğretmen bu aşamada devreye girer ve geri bildirimde bulunur.
- *Düzenleme*: Öğrenciler, metinde düzeltmeler yapmak için öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla birlikte çalışır.
- *Nihai Taslak*: Öğrenci metnine son şeklini verir ve arkadaşlarıyla metin üzerine

tartışır, bu aşamada öğretmen son düzeltmelerini yapar.

- *Paylaşma*: Öğrenci metnini en güzel el yazısıyla veya bilgisayarda yazarak yeni bir kâğıda geçirir. Ortaya çıkan metin sınıf panosu, okul gazetesi, çocuk dergileri vs. platformlarda paylaşılır.

Yazma etkinlikleri, öğrencilere düşüncelerini, duygularını ve tecrübelerini keşfetme olanağı vermeli, bunları bütüncül metin yapıları biçiminde aktarma, dili kurallarına uygun şekilde kullanma becerilerini kazandırmalıdır (Keen, 2017). Yazma eğitiminde verilen nitelikli ve anlamlı dönütler, yazma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir (Kepner, 1991). Bu nedenle öğrencinin yaptığı yazma çalışması zamanında gözden geçirilmeli ve gerekli dönütler verilmelidir. Bu dönütler eksiklikleri vurgulayan, yargılayıcı olmayan, yapıcı ve öğretici nitelikte yapılandırılmalıdır.

Yazma öğretiminde sık yapılan hatalardan biri de sürekli düz anlatım yolunun benimsenmesi, sadece yazma etkinliklerinin yapılması ve okumanın bu konudaki rolünün önemslenmemesi, okumaya yeterince zaman ayrılmamasıdır (Deford, 1981). Okuma ve yazma becerilerinin ortak yönlerinden hareketle her iki becerinin de öğretimi daha iyi yapılabilir (Cascardi, 2019). Smith'e (1984) göre de yazılı anlatım becerisi, dilin yapısal ve işlevsel özelliklerinin okur-yazarlık süreçleriyle içselleştirilmesiyle edinilen, diyalog ve tartışma ortamlarında karşılıklı etkileşimlerle gelişim gösterebilir. Bu bilgidan hareketle yazma öğretimi sürecinde okuma ve yazmanın birlikte işe koşulduğu etkinlikler hazırlanmalıdır.

2.4.Yazma Yaklaşımları ve Modelleri

Yazma becerisinin eğitiminin nasıl yazılması gerektiğiyle ilgili birçok araştırmacı farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu nedenle yazma eğitimi üzerine çalışmaların başladığı ilk zamanlardan bugüne kadar farklı yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar çerçevesinde de yazma eğitimi modeli sunulmuştur. Bu modellerden biri olan 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli (6+1 AYDM), birçok araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımı kapsamında değerlendirilmiştir. Süreç temelli yazma yaklaşımı, geleneksel anlayış doğrultusunda ortaya çıkan ürün temelli yazma yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Bu başlık altında ürün ve süreç yaklaşımlarına değinilmiş; ardından bu yaklaşımlar, alan yazında ulaşılan bilgilere dayanarak birbirlerine olan üstünlükleri ve zayıflıkları yönünden karşılaştırılarak son aşamada 6+1 AYDM tanıtılmıştır.

2.4.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı: Yazma eğitime bakış açısı yıldan yıla, toplumdan topluma, öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir. Bunların yanında bir ülkedeki eğitime hâkim olan felsefeye ve pedagojik eğilimlere göre de yazma eğitime farklı yorumlar getirilmektedir. Bu farklılıklar, yazma eğitiminin metotlarının çeşitlenmesine ve bu alana yeni yaklaşım ve modellerin kazandırılmasına öncülük etmiştir. Tarihsel süreçte bakıldığında, son iki asırda profesyonel olarak yazma eğitiminin başladığı ve özellikle de son yüzyılın ortalarında bu alana önem verildiği görülmektedir (İpek, 2021). Yazma eğitimi anlayışındaki bu sürekli değişim sonucu yazma yaklaşımı ve modelleri son yıllarda daha hızlı çeşitlenmekte ve zenginleşmektedir.

Dünya genelinde yazma eğitiminin geliştirilmesi için sürekli çalışmalar yapılmakta, bu çalışmalarda da çoğunlukla batılı ülkelerin eğitim sistemindeki gelişmeler referans alınmaktadır. Ülkemizde yapılan yazma eğitimi araştırmalarında da bu durum gözlenmektedir. Gerek dünyada gerekse ülkemizde yazma eğitiminin temelinde öğrencilerden görsel niteliği üst düzeyde ve okunaklı, dil bilgisi kurallarına uygun bir yazılı ürün ortaya çıkarmaları beklenmekteydi ve sonuç odaklı bir anlayış vardı; ancak günümüzde bu anlayışın aksine yazmanın belirli bir süreçte gerçekleştiği ve çok boyutlu olarak ele alınması gerektiği inancı hâkim olmuştur.

Yazma eğitiminde bir ürün ortaya koyma amacı, Harvard Üniversitesi'nin, yazma sınavını üniversiteye öğrenci kabulünün koşulu saymasıyla ortaya çıkmış, daha sonra bu düşünce ABD'deki diğer eğitim kurumlarında da kendisine yer bularak yaygınlaşmıştır. Bu süreçte ortaya konulan ürünlerdeki yazım hataları ve gramer hatalarının çok fazla olduğu gözlemlenmiş ve yazma eğitime önem verilmesi gerektiği düşüncesiyle ilk olarak Harvard Üniversitesi'nde, 1879'da yazma eğitimi başlamış, bu eğitimler diğer eğitim kurumlarının da eğitim planlarında yer almıştır (Williams, 2003; Clark, 2012). Devam eden süreçte kompozisyon kavramı, yazma eğitimi dersinin yerine kullanılmaya başlandı ve kimi lise ve üniversitelerin de eğitim programlarında yer aldı. Bu çerçevede, 1900'lü yılların başından 1970'lere kadar en yaygın anlayış ortaya konulan kompozisyon metinlerinde kuralcı bir metin özelliklerine önem verilmesi olmuştur. Kompozisyon eğitimini biçimlendiren ilkeler ve varsayımlar, kanonların okunması ve analiz edilmesi üzerine kurulan bir eğitim anlayışına dayanmıştır (Ferris ve Hedgcock, 2014). Bu anlayış, ürün temelli yazma yaklaşımı adı verilen yazma yaklaşımının temellerini atmıştır. Bu yaklaşıma göre yazmayı öğrenmenin yolu, öğretmenin iyi bir yazılı üründe nelere odaklandığını bilmekten geçmektedir (Clark, 2012).

Ülper (2008), ürün temelli yazmanın epistemolojik kökenlerini, 18. yüzyıl İskoç realizmine, özel olarak da Richard Whatey, George Campell ve Hugh Blair gibi düşünürlerin

objektif gerçeklik anlayışlarına kadar götürmektedir. İskoç realizmi çalışmalarına göre kuramsal çerçevelerden çok, bu kuramların edebi deneyimlere nasıl yansıdığını gösteren örnekler üzerinden ilerlemenin daha verimli olacağı temel noktadır (Babin, 1999). Realizmde bilgi, insan zihninin dış dünyadan edilgen bir şekilde aldığı bir kopya olarak görülür. Söz gelimi, gerçeklik zaten oradadır ve tek yapılması gereken onu olduğu gibi keşfetmektir. Bu yönde araştırma yapan kişi gerçeğe ulaşabilir (Berlin, 1987). Realizm felsefesinin, gerçekliğin nesnel bir varlık olduğu inancı üzerine kurulu olması, ürün merkezli bir yazma öğretiminde öğrencilerden, yazma eylemine başlamadan önce konuyla ilgili detaylı bir inceleme yapmalarını veya mevcut bilgilerini sentezlemelerini beklemektedir.

Ürün temelli yazma, bir öğrencinin yazısını yüzeysel olarak, çok sınırlı yönlerden değerlendiren ve öğrencileri taklide yönlendiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre yazma eğitimi yapılan sınıflarda bir model metin verilip öğrencilerin kendi yazılarını söz konusu metnin standartlarına göre yazmaları istenmektedir (Gabrielatos, 2002). Seçkin edebiyat eserlerini okumak, dil bilgisi çalışmak ve iyi yazı üretebilmek için kurallar getirmek bu yaklaşımın en tipik özelliklerindendir (Ferris ve Hedgcock, 2014).

Geleneksel söylemden ortaya çıkan ve bilimsel temellere dayanmayan ürün temelli yazma eğitiminin varlığı üç ana görüş çerçevesinde oluşmaktadır:

1. Yazarlar, ne söyleyeceklerini bilerek yazmaya başlamaktadır ve geriye sadece içerik düzenlemesi kalmaktadır.
2. Yazmanın doğrusal bir süreçte gerçekleştiği düşüncesine dayalı olarak metin oluşturma süreci sistematik olarak yazma öncesinden başlayıp yazma sonrasına kadar devam etmektedir.
3. Geleneksel yaklaşıma göre düzenlemeyi öğretmek, yazmayı öğretmek olarak algılanmaktadır (Hairston, 1982; aktaran İpek, 2021).

Hyland'a (2003) göre ürün temelli yazmada temel anlayış, belirli kurallar çerçevesinde oluşturulmuş sözcüklerin ve cümlelerin tutarlı olarak bir araya getirilmesidir. Bu anlayışa göre sözcüklerin doğru sıralanması, cümle kurma kurallarına uyulması, yazılarda dil bilgisi ve metin oluşturma'nın temel esaslarını bilmek, yazım ve noktalama kurallarına uymak yeterlidir. Bu anlayış, yazma eğitiminde bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Yazar, kendi yazısının editörlüğüne soyunarak sürekli düzeltme gerekliliği hissetmekte ve bu da onu yazma esnasında sürekli duraklamalara yönlendirmekte ve bir kısır döngüye sokmaktadır.

Ürün temelli yazma yaklaşımının alıştırmalı, kontrollü yazma, rehberli yazma ve serbest yazma olmak üzere dört aşaması vardır:

Öğrenciler yazıya alıştırma aşamasında metinler yoluyla belli kelimeleri ve dilsel yapıları çalışırlar. Kontrollü yazma aşamasında ise boşluk doldurma, yerine koyma ve eksik tamamlama gibi cümle boyutunda çalışırlar. Yol gösterimli yazma (rehberli) çalışması ise öğretmen tarafından sunulan metinlerin taklit yoluyla veya ufak değişiklikler yapılarak tekrar yazılmasına dayanır. Son olarak da serbest yazı olarak öğrencilerden bütün bu yaptıkları çalışmalar ışığında bir metin üretmeleri istenir (Hyland, 2003, s.292).

Ürün temelli yazma yaklaşımı, yazma sürecinde gerçekleştirilen işlemlere odaklanmak yerine yazma sonunda ortaya konulan ürünün yapı ve içeriğinin niteliğine odaklanmaktadır. Raimes'e (1983) göre ürün temelli yaklaşımla yapılan bir eğitim sürecinde öncelikle bir yazma görevi verilir, bu görevin sonunda öğrencilerin yazıları toplanır, bu yazılar hatalar belirlenip düzeltilerek tekrar öğrenciye verilir.

Ürün temelli yazma yaklaşımına, yazma eğitimlerinin başlamasıyla birlikte ülkemizdeki eğitim uygulamalarında da rastlanmaktadır ancak bu uygulamalarda ürün temelli yazma yaklaşımının ilkelerine de tam olarak uyulmadığı gözlenmektedir (İpek, 2021). Belirli gün ve haftalara yönelik okullarda düzenlenen etkinlikler, deyim ve atasözleri üzerine yazma görevleri, öğrencilerin belirli bir metin üretmelerine yönelik, yani ürün odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir. Ancak bu yaklaşımın, yazma sürecinin tüm aşamalarını kapsayıp kapsamadığı sorusu, birçok örnekte cevapsız kalmaktadır. Genellikle bu tür çalışmalar, belirlenen konunun yüzeysel bir şekilde işlenmesiyle sonuçlanmaktadır (Özdemir, 2019).

Tüm bu yönleriyle ürün temelli yazma yaklaşımına göre yapılan yazma eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yeteri kadar etkili olmadığı görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak, eğitimde psikolojik ilkelerin yansımalarının da görülmesiyle birlikte eğitim programları gözden geçirilmiş ve geleneksel eğitim anlayışı sorgulanmaya başlamıştır. Bu eğitim anlayışının yerine yapılandırmacı eğitim anlayışı gündeme gelmiş ve bu gelişmeler çağdaş eğitim anlayışının da temeli olmuştur. Ürün temelli yazma yaklaşımındaki eksikliklerden hareketle yeni bir yazma eğitimi yaklaşımı olarak süreç temelli yazma anlayışına yönelimler başlamıştır.

2.4.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Bu bölümde; süreç temelli yazma yaklaşımının ortaya çıkışı, özellikleri ve süreç temelli yazma yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilen yazma modelleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca birçok araştırmacının süreç temelli yazma yaklaşımı kapsamında değerlendirdiği 6+1 AYDM'nin bu yaklaşım içerisindeki yerine de değinilmiştir.

1970'lere kadar geçerliliğini koruyan ürüne odaklı yazma eğitimi yaklaşımı, nitelikli yazma çıktıları ortaya koymakta yeteri kadar başarı sağlayamayınca bu yaklaşıma alternatifler düşünölmeye başlanmıştır (Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2017; Karakoç Öztürk, 2021). Bu

düşüncelerden biri de öğrencinin ne yazdığı değil, nasıl yazdığı üzerinde durmaktır. Bunun temelinde bir yazma etkinliği sürecinde öğrencinin yaptığı her işlemin değerlendirmeye alınması görüşü yatmaktadır. Kısacası yazma eğitiminde ürüne değil, sürece odaklanma düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır. Gelişen bu süreç aslında bir paradigma değişimi olarak değerlendirilmektedir (Hairston, 1982). Bu paradigma değişimi sonucunda ürün temelli yazma yaklaşımının yerine süreç temelli yazma yaklaşımı adıyla yeni bir anlayış ortaya konmuştur.

1970'li ve 1980'li yıllarda ortaya çıktığı kabul edilen süreç temelli yazma yaklaşımı; yazma eylemini bir ürün ortaya çıkarmaktan ziyade, öğrencinin düşüncelerini yapılandırma, dil becerilerini geliştirme ve iletişim kurma becerilerini kazandırma süreci olarak görür. Bu yaklaşım yazma öncesi düşünme, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve yeniden yazma gibi bir dizi aşamadan oluşur. Ürün temelli yaklaşımın aksine, süreç temelli yaklaşımda öğrencinin yazma süreci boyunca aktif katılımı ve kendini değerlendirmesi ön plana çıkar (Oral, 2003).

Süreç temelli yazma yaklaşımını savunan kuramcılara göre etkili yazmanın odağında yazarın metin oluştururken geçirdiği evreleri anlamak vardır ve yazma eylemi doğrusal bir yönde değil, birbiriyle iç içe geçmiş süreçlerde gerçekleşmektedir (İpek, 2021). Bu yaklaşım, ürünün kalitesinden çok, ürünün nasıl yaratıldığına dair bir merakı yansıtır; fikir üretme, metin oluşturma ve gözden geçirme gibi aşamaların her biri, bu sürecin önemli bir parçasıdır (Zamel, 1982). Yazmanın pedagoji boyutunun yazılan metinden ziyade metni oluşturan öğrencileri merkezine almaya başlaması; yazarların yalnızca ne yazdığına değil, nasıl yazdığının anlaşılmasına zemin hazırlamıştır (Nystrand, 2006).

Süreç temelli yaklaşımda öğrenciler, öğretmenlerini model almaktadırlar; öğretmen ise öğrencilerine sorunlarla baş edebilmenin yolları hakkında bilgiler vermenin yanı sıra gerektiğinde onlardan de yardım alabilmeyi öğretimin doğası olarak görmektedir (Reimer, 2001). Tasarlanan etkinliklerde öğretmenler kendileri de birer yazar olmakta, öğrencilerle ilgilenerek onlara birtakım stratejiler öğretmekte, öğrencilerin ne amaçla yazdıklarını keşfetmelerine ve içerik oluşturabilmelerine yardımcı olmaktadır (Hairstone, 1982). Hedef kitleyi tanımlama, çeşitli kaynakları kullanma, yazmayı planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme gibi yazma etkinliklerini içeren geniş bir stratejiler bütünü olan bu yaklaşım (İpek, 2021); yazma süreçlerine odaklanan, tekrarlı, iç içe geçmiş; yazmanın bir öğrenme yolu ve aynı zamanda da bir iletişim becerisi olduğu, yazmayı tanımlanabilen ve analiz edilebilen yaratıcı bir etkinlik olarak kabul eden bir yazma eğitimi anlayışını benimsemektedir (Hairstone, 1982). Öğrenciler bu yaklaşımla düzenlenen etkinliklerle düşüncelerini

düzenleme, çözümleme gibi becerileri geliştirebilmektedirler (Barnett, 1992). Goldstein ve Carr'a (1996) göre bu yazma etkinlikleri bir problem çözme süreci olarak tanımlanabilir.

Alt basamakları bulunan süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. White ve Arndt (1991), yazma sürecini yapılandırma, fikir üretme, taslak oluşturma, odaklanma, gözden geçirme ve değerlendirme olmak üzere ayrıntılı bir biçimde altı aşamada incelerken, Harmer (2002) ise bu süreci daha genel olarak planlama, taslak oluşturma ve düzeltme olmak üzere üç ana adımda ele almaktadır. Yazma sürecinin evreleri, farklı araştırmacılar tarafından farklı isimlerle adlandırılmış olsa da bu sürecin "yazma öncesi hazırlık", "taslak oluşturma", "değerlendirme ve düzenleme" ve "son halini verme" gibi temel aşamalardan oluştuğu genel kabul görmektedir. Widodo (2008), Tribble (1996) ve Tompkins (1990) gibi araştırmacılar, bu aşamaları sırasıyla "yazma öncesi", "taslak yazma", "cevaplama/denetleme/düzeltilme" ve "değerlendirme/yayımlama/paylaşma" olarak adlandırarak farklı ayrıntılara dikkat çekmektedirler. Toth vd. (1990), Smith (1999) ve Akyol (2006) ise, yazma sürecinin hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme, yayımlama ve paylaşma aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Ülkemizde ise Beyreli vd. (2005), konunun belirlenmesinden metnin son halini almasına kadar uzanan kapsamlı bir basamaklandırma modeli önermiştir. Bu modelde konu seçimi, sınırlandırma, amaç belirleme, alan yazın taraması, düşünce geliştirme, yazım ve düzenleme gibi aşamalar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu basamakların farklı sayılarda ve isimlerde ele alınması süreç temelli yazma yaklaşımının aslına uymayan bir durum değildir. Kaç basamak ya da hangi isimlerde olursa olsun hepsinin çıkış noktası süreç temelli yazma yaklaşımının özünden beslenmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımının günümüzde en çok kabul gören aşamalandırılması şekil 2'de verilmiştir (Johnson, 2008; Onozawa, 2010; Karatay, 2011a; Simpson, 2013).

Şekil 2

Süreç temelli yazma modeli



Şekil 2'ye göre yazma öncesi hazırlık aşamasında, birtakım etkinliklerle öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmektedir. Beyin fırtınası ve serbest yazma etkinlikleri bu aşamada kullanılabilecek yöntemlerdir. Taslak yazma aşaması, yazma öncesi hazırlıktan hemen sonra uygulanabilecek geriye dönmeden açık ve anlaşılır bir dille kısa taslak metinler yazma sürecidir. Gözden geçirme aşaması bu metni değerlendirip eksikliklerin ve hataların belirlendiği aşamadır. Bu aşamada metin sadece anlam bağlamında değerlendirilir. Düzeltme aşamasında ise sözcüklerin yerinde ve doğru kullanılıp kullanılmadığı, dil bilgisi kurallarının, imlâ ve noktalamanın doğruluğu bakımından düzenlemeler yapılır. Yayımlama aşamasında ise yazılı ürün sözlü ya da yazılı olarak başkalarıyla paylaşılır (Tompkins, 2006; Onozawa,2010; Karatay, 2011b).

Yazma sürecinin tüm aşamalarında öğretmen ve öğrenciler etkileşim halindedir (Johnson, 2008; Simpson, 2013; Onozawa, 2010). Öğrenciler bu aşamalarda birlikte çalışma, problem çözme, analitik düşünme gibi olumlu davranışlar kazanırken yazma öğretim süreci de onlar için eğlenceli bir nitelik kazanır. Öğrenciler, sürece dayalı olarak yapılan yazma öğretiminde her aşama için ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Buna bağlı olarak da öğretmenler öğrencileri değerlendirirken bir kontrol listesi oluşturmalı ve dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanmalıdır (Mckensie ve Tomkins,1984).

Süreç temelli yazma, alan yazında çizgisel evre modeli ve bilişsel evre modeli olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (Bayat, 2019; Güneş, 2021).

2.4.2.1. Çizgisel (Doğrusal) Evre Modeli

Çizgisel evre modeli, süreç temelli yazma yaklaşımının yazma öğretimine ilk yansımalarında kendini gösteren bir modeldir. Adından da anlaşılacağı gibi bir çizgi boyunca, doğrusal yönde işleyen bir süreci belirtmektedir. Bu modele göre, yazma öğretimi sürecinde geriye dönüş söz konusu değildir. Doğrusal modeller, belirli bir başlangıç ve bitiş noktası olan ve aralarında kesin bir sıra ilişkisi bulunan etkinliklerin bir araya gelmesiyle oluşur (Güneş, 2021). Rohman'ın (1965) ve Britton'un (1978) ilgili çalışmalarında da çizgisel evre modelini doğrusal görüş temeline oturttukları ve ardışık bir sıralama belirledikleri görülmektedir (aktaran İpek, 2021). Çizgisel evre modeli yazarların metin oluşturma sırasında zihinlerinin işleyiş şeklini değil, metnin nasıl geliştiğini merkeze alır; aynı zamanda yazma sürecinde hiç geriye dönüşünün olmaması gerektiğini savunduğu için eleştirilen bir modeldir (Ülper, 2019). Brand (1989), söz konusu modelin yazma becerisi kazanımını ürün merkezli yaklaşımdan çok bilişsel süreçler üzerinden ele alarak önemli bir katkı sağladığını vurgulasa da modelin aşamalarını birbirinden bağımsız ve doğrusal bir şekilde sunmasının bir eksiklik olduğunu belirtmiştir.

2.4.2.2. Bilişsel Süreç Modeli:

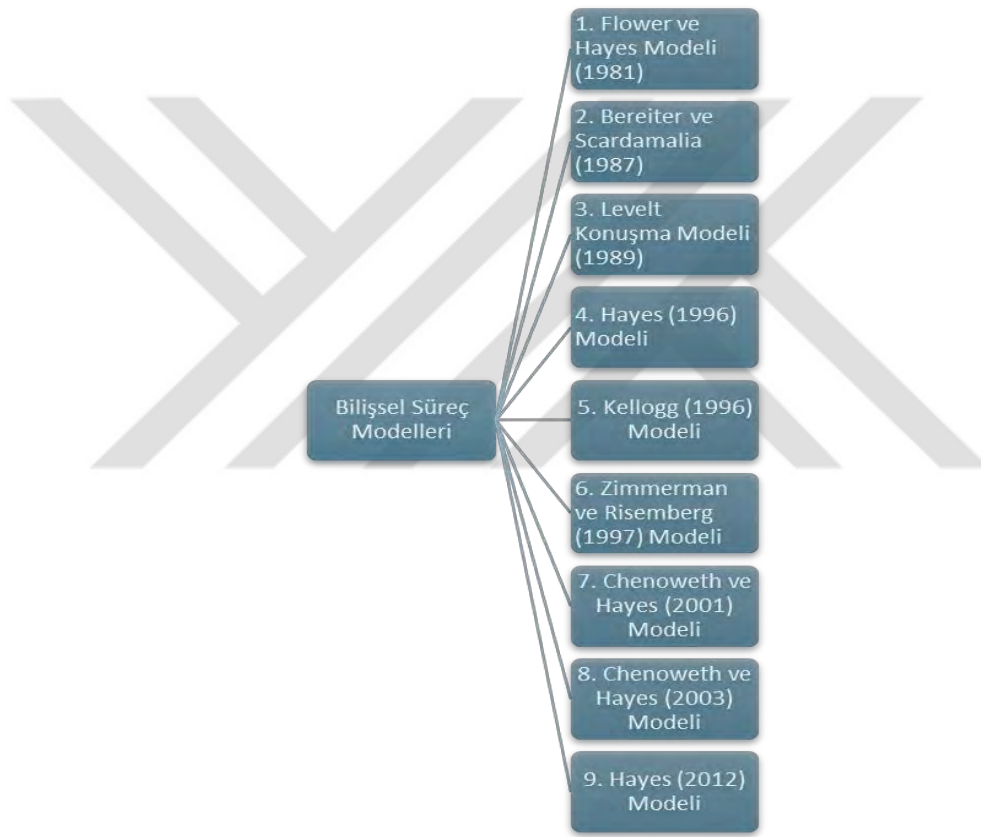
Çizgisel evre modeli yazma öğretiminde var olan açıkları kapatmakta yetersiz kaldığı için karşıt özelliklere sahip başka yazma öğretim yöntemlerinin araştırılmasının sonucunda bilişsel psikolojiye yönelim başlamıştır (Ülper, 2019). Emig'in (1971), 12. sınıf öğrencilerinin yazma görevlerini tamamlarken geçirdikleri bilişsel süreçleri betimleyen bir durum çalışması olan tezi bilişsel psikolojiyle ilgili araştırmaların mihenk taşıdır ve süreç temelli yazmanın yaygınlaşmasında oldukça önemli bir role sahiptir. Berlin'e (1987) göre bu çalışma, yazma eğitiminin ele alınışındaki eksikliklere dikkat çekme, metin oluşturma eyleminin güçlüğüne değinme, öğretmenlerin süreç içerisindeki rolleri gibi önemli noktalara yeni bir bakış açısı getirmiştir. Emig'in (1971) araştırmasının yanında Mischel (1974), Pianko (1979), Stallard'ın (1974) çalışmaları da süreç temelli yazma için öncü çalışmalar olmuş, bu alanın şekillenmesinde etkili katkılar yapmış; süreç temelli yazma yaklaşımı bu çalışmalardan sonra bilişsel temelli modellerle geliştirilmiş ve güçlendirilmiştir (İpek, 2021). Bilişsel psikoloji temel alınarak hazırlanan yazma öğretimi programları da bilişsel süreç modelleri adı verilen yeni yazma öğretimi modellerinin çıkış noktası olmuştur. Karatay (2011b); yazma eyleminin planlama, düzenleme, gözden geçirme ve değerlendirme gibi aşamaların döngüsel bir şekilde birbirini takip ettiği dinamik bir süreç olduğunu; bunun da bilişsel süreç modelinin çizgisel süreç modelinden ayrıldığı en temel nokta olduğunu vurgular.

Yazma öğretimi araştırma alanında bilişsel süreç modeline dayanan yazma modellerine de rastlanmaktadır. Genel bir bakış açısıyla; Flower ve Hayes (1981), Bereiter ve Scardamalia (1987), Levelt Konuşma Modeli (1989), Kellogg (1996), Zimmerman ve Risemberg (1997), Chenoweth ve Hayes (2001), Chenoweth ve Hayes (2003), Hayes (2012) modelleri, yazma öğretimi alanında en sık karşılaşılan bilişsel süreç modelleridir (Bayat, 2019).

Bilişsel süreç modelleri şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Bilişsel süreç modelleri



2.4.2.2.1. Flower ve Hayes Modeli (1981)

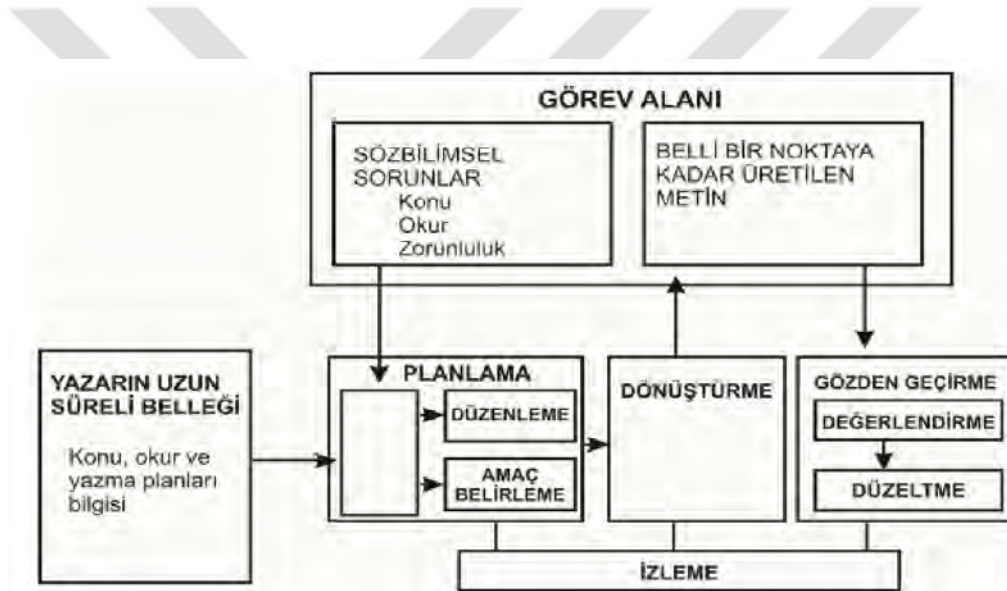
Flower ve Hayes'in (1981) çalışması, süreç temelli yazma yaklaşımı açısından oldukça önemlidir (Bayat, 2019). Bu çalışmaya göre yazma bir problem çözme sürecidir ve metin oluşturma sürecindeki aşamalara dair kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur (Flower ve Hayes, 1981). Flower ve Hayes'in araştırması, bazı açılardan Emig'in (1971) araştırmasından yola çıkılarak hazırlanmış gibi görünmesine karşın aslında aralarında önemli bir farklılık vardır. Emig'in çalışmasında, yazma kavramı metin oluşturma süreçleri açısından ayrıntılı olarak ele alınmaktadır ancak Flower ve Hayes, yazma süreçlerini bileşenleri ve

organizasyonu açısından tarif eden bir model ortaya çıkarmışlardır (Nystrand, 2006; aktaran İpek, 2021).

Bilişsel süreç modeline göre yazma eylemi, üstbilişsel becerilerin ve daha alt düzeyde birçok bilişsel becerinin kazandırıldığı bir süreçte gerçekleşmektedir (Flower ve Hayes, 1981). Bu modele göre yazma eğitimi, üç ana bileşene göre şekillenmelidir: Öğretimin yapıldığı ortam (task environment), yazarın uzun süreli belleği (Long-term memory), yazarın yazma süreciyle ilgili sahip olduğu bilgiler (Writing Process). Bunlardan ayrı olarak yazar adayının bütün sürecin nasıl işlediğine dair sorgulamalar yaptığı denetim (monitör) adı verilen başka bir üstbilişsel beceriye de sahip olması gerekmektedir (Deane vd, 2008).

Şekil 4

Flower ve Hayes modeli (1981)



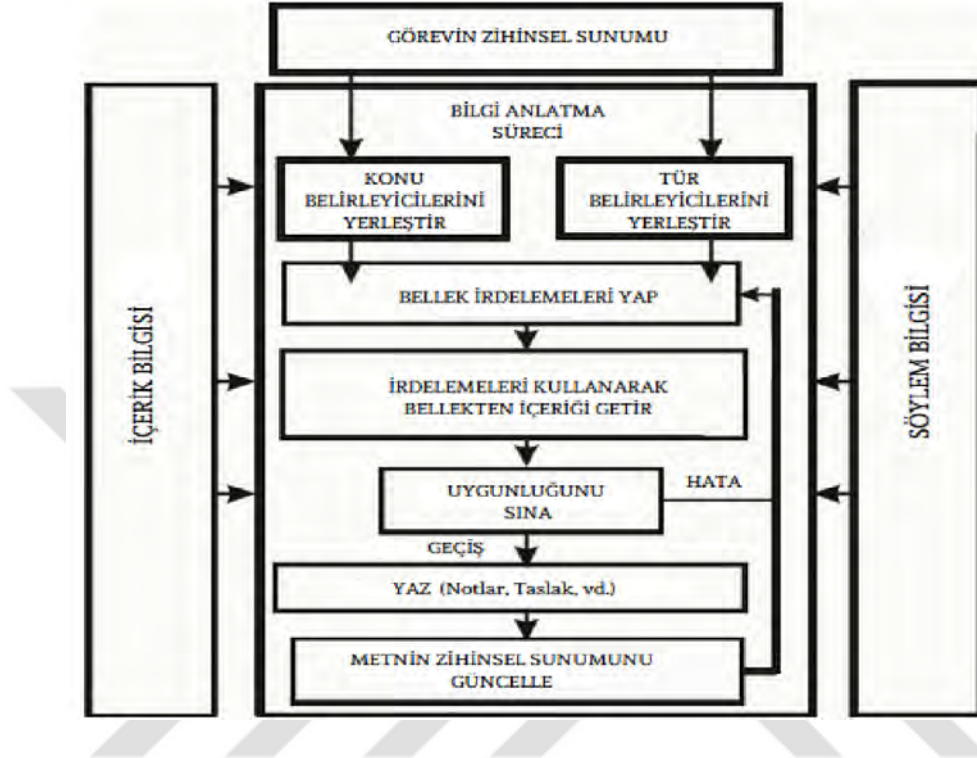
2.4.2.2.2. Bereiter ve Scardamalia Modeli (1987)

Flower ve Hayes (1981) modelinden sonra Bereiter ve Scardamalia (1987) da bilişsel yazma modelini ortaya koymuşlardır. Bu model de Flower ve Hayes (1981) modeli gibi yetkin ve yetkin olmayan yazarların yazma süreçlerindeki çalışmalarını araştırma alanı olarak belirlemiştir. Yazma süreci, yazarın niteliğiyle ilişkili olarak yetkin olmayan yazarların yazma çalışmalarında görülen “bilgi verme stratejisi” ve yetkin yazarlarda görülen “bilgi dönüştürme stratejisi” olmak üzere iki farklı düzenek temel alınarak tarif edilmektedir (Bayat, 2019). Bereiter ve Scardamalia (1987) modelinde yazma kazanımı bilgi vermeden bilgi dönüştürmeye doğru hareket eden bir gelişim sürecidir, bunlardan bilgi verme stratejileri aslında yazmayı kolaylaştırabilecek nitelikte stratejilerdir ve yetkin olmayan yazarlar

yazdıkları konuyla ilgili belleklerinde var olanı fazla değiştirmeden kolaylıkla dile getirebilmektedir (MacArthur ve Graham, 2016).

Şekil 5

Bereiter ve Scardamalia'dan aktarılan (1987) bilgi verme stratejisi



Bilgi dönüştürme stratejisi ise yetkin yazarların yazma sürecinde başvurdukları teknikleri içerir. Bu boyutta kavramsal içerik, metin üretim sürecinde belli bir noktaya kadar yazılanlarla birlikte söz bilimsel ve edimsel amaçları da göz önünde bulundurarak yeniden düzenlenir (Alamargot ve Chanquoy, 2001; aktaran Bayat, 2019). Bu stratejiye göre içerikle birlikte yazarın metni oluşturmadaki amacı belirleyici olmaktadır. Yazma bu boyutta basit bir hatırlama işlemi değil, içeriğin bazı metin oluşturma kuralları çerçevesinde ayrıntılı olarak oluşturulması olarak nitelendirilmektedir ve bu da Bereiter ve Scardamalia (1987) modeline göre ancak yetkin yazarların sahip olabilecekleri yazma davranışlardır.

2.4.2.2.3. Levelt (1989) Konuşma Modeli

Konuşma sistemini ayrıntılı olarak açıklamak amacıyla oluşturulan ve diğer bilişsel süreç modelleriyle benzer yapıda olan Levelt (1989) modeli, Pol (1995) ve Van Wijk (1999) tarafından yazmaya uyarlanmıştır (Bayat, 2019). Yazmayla bağlantısı ise diğer bilişsel süreç modellerinde ulaşılmak istenen hedeflere konuşma alanında ulaşılmak istenmesinden kaynaklıdır (Levelt, 1989). Bu çalışma aslında konuşma için yapılmış olsa da yazma becerisinin açıklanmasında yeni bakış açıları getirdiği için yazma alanına uyarlanmıştır (Kormos, 2006).

Modele göre; söylem türlerini, alıcıya ilişkin bilgiyi ve ansiklopedik bilgiyi kapsayan içsel ve dışsal dünyaya ilişkin bilgi, düşüncenin söze aktarılması sırasında kullanılacak gerekli donanımı ifade eden sözlükçe (söz varlığı) ve heceleme bilgisi olmak üzere üç ana bilgi kaynağı bulunmaktadır (Bayat, 2019). İnsanlar konuşurken bu kaynaklardan yararlanmaktadır. Öncelikle aktarılacak mesajda kullanılacak kavramlar oluşturulur, ardından da bu kavramlarla oluşturulan içerikler sözce haline getirilecek biçimde yapılandırılır ve anlatım yolu bulur.

2.4.2.2.4. *Hayes (1996) Modeli*

Bilişsel psikoloji ve yazma alanında yapılan yeni çalışmalardan dolayı önceki modellerde de yenileme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak Hayes (1996), Flower ve Hayes (1981) modelini gözden geçirmiştir. Yeni model ile 1981’de hazırlanan model arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Hayes’e (1996) göre, yeni birimler eklediği bu modelde de yazma bir süreç niteliğindedir.

Hayes (1981) modeli “Bağlamı yeterince belirlemediği, tümüyle betimsel olduğu, yazma aracının etkisine önem vermediği, yalnızca yazara odaklandığı ve bireysel farklılıkları görmezden geldiği” konularında önemli eleştiriler alır (Hartley, 1991). Yazarın özgün eserler verme yeteneğinin görmezden gelinmesi, kendisini güdüleyen amaçla birlikte metin türlerini ve okur özelliklerini de dikkate almaması ve bilişsel kaynakların süreçlere ayrılmış olması Flower ve Hayes (1981) modelinin eleştirildiği diğer noktalar (Kellogg, 1994; Kemper, 1987; Kintsch, 1987). Yapılan bu eleştiriler ve yazma alanında yapılan yeni araştırmalar Hayes’in, Flower ve Hayes (1981) modelini gözden geçirmesinde ve ardından Hayes (1996) modelinin geliştirmesinde etkili olmuştur.

2.4.2.2.5. *Kellogg (1996)*

Kellogg yazma modeli, Baddeley’den (1986) uyarlanan ve üç bileşeni bulunan çalışma belleğini merkezine alır (Bayat, 2019). Bu üç bileşenden ilki olan merkezî yürütme (the central executive), uzun süreli bellekten bilgi çağırmakla beraber dikkati denetlemekte de yardımcı olmaktadır. Ayrıca ikinci bileşen olan dizgenin denetlenmesi ve diğer bileşenlerle iş birliği yapmak da merkezi yürütmenin alanındadır. Sesbilimsel döngü (phonological loop) ve görsel-uzamsal kopyalama (visuospatial Sketchpad) merkezî yürütmenin iki alt birimidir ve Kellogg’un yazma modelinin temeli, çalışma belleğinin bu iki alt biriminden oluşturulan yapısıdır. Ayrıca Kellogg, çalışma belleğinin işleyişini yazma sürecine uyarlayarak yapılandırdığı bu modelde yetkin yazarları merkezine alır ve yazma becerisinin kazanımındaki ihtiyaçları belirtir (Olive, 2004).

2.4.2.2.6. *Zimmerman ve Risemberg (1997) Modeli*

Yazmanın yalnızca bilişsel yönleriyle açıklanamayacağı düşüncesiyle özyeterlik ve öz düzenleme kavramlarını merkeze alarak oluşturulan Zimmerman ve Risemberg (1997) modeli, diğer bilişsel modellerden birtakım farklılıklarla ayrılmaktadır (Bayat, 2019). Bu yeni modelde, diğer modellerle karşılaştırıldığında birtakım farklılıklar görülmektedir. İlk olarak bilişsel boyutların yanında çevresel faktörler, motivasyon ve özyeterlik gibi durumlar dikkate alınarak yazarın yazmayı nasıl başlattığı ve kontrol ettiği konularının üzerinde durulmaktadır. Ardından, yazarın metin oluştururken kullandığı stratejileri devam ettirirken veya değiştirirken ne gibi mekanizmalardan yararlandığına vurgu yapılır. Diğer bir farklılık ise, bu modelin yazmayı ve gelişim sürecini tanımlamaya yönelik bir yaklaşımdır.

Yazmada öz düzenleme stratejilerinin, bilişsel süreçlerden daha geniş ve önemli olduğunu öne süren Zimmerman ve Risemberg (1997) modeli, öz düzenlemeye ve stratejik davranışa sosyobilişsel bakış açısı sunar ve özünde yazarın bireysel farklılıklara dayalı bir metin ortaya koymasından çok öz düzenlemeli bir yazma davranışı içinde bulunduğu varsayımı vardır (Malpique, 2014).

2.4.2.2.7. *Chenoweth ve Hayes (2001) Modeli*

Yazmanın bilişsel süreçleri, gelişimini sürdürmeye devam eden dinamik bir araştırma alanıdır. Zaman geçtikçe bu felsefeye dayanan yazma modelleri de gelişmektedir, önceki modellerde düzenlemeler yapılırken yeni modeller de ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri de Chenoweth ve Hayes (2001) tarafından önerilen modeldir. Bir bakımdan Hayes (1996) modelinin uyarlaması olan bu model yabancı dil öğrenen öğrencilere yönelik yapılan çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuş, ana dilde metin oluşturma süreçleriyle benzerlik ve farklılıklar yönünden değerlendirilmiştir (Atasoy, 2022; Bayat, 2019).

2.4.2.2.8. *Chenoweth ve Hayes (2003) Modeli*

Chenoweth ve Hayes'in (2001) modeli için 2003 yılında güncellenme ihtiyacı duyulmuştur. Bu güncel modelde de metin üretim süreçlerine odaklanmaya devam edilmektedir (Baaijen vd., 2012; Bayat, 2019). 2001'de oluşturulan modele benzer bir şekilde yazma sürecinde her biri ayrı işlevler taşıyan önerici (proposer), dönüştürücü (translator), değerlendirici/düzenleyici (evaluator/reviser) ve kopyalayıcı (transkribe) isimleri verilen dört birimden oluşmaktadır. Chenoweth ve Hayes (2003) çalışmasında bu birimlerin işleyiş düzenini de açık bir biçimde tarif etmektedir.

2.4.2.2.9. *Hayes (2012) Modeli*

1981'de önerdiği modeli 1996'da yenileyen Hayes, 2012'de tekrar gözden geçirip düzenlemek durumunda kalmış ve birçok yönden değişikliğe gitmiştir. İlk model, yazmanın

önemli birimlerini kapsamaktadır fakat Hayes (2012) modeline yeni eklemeler yapılmış ve bunların açıklanması gerekliliği doğmuştur. Söz gelimi; yeni modelde denetim düzeyi, yazma süreci, görev alanı ve kaynak düzeyi gibi kavramlar arasında belirgin ayrımlar yapılmaktadır (Bayat, 2019). Hayes'teki (1996) çalışma belleği, Hayes (2012) modelinde de bulunurken dönüştürme süreci ve güdüleme de Hayes (2012) modeline eklenmiştir. İzleme, planlama süreci ve gözden geçirme süreçleri ise modelden çıkarılmıştır. Dönüştürme, planlama ve gözden geçirme birimleri önceki modellerden farklı tanımlanmaktadır. Planlama ve gözden geçirme işlemleri yeni modelde ayrı yazma süreçleri ve özel yazma etkinlikleri olarak ele alınmaktadır (Leijten vd., 2014; Breadmore vd.,2019).

2.4.2.3.Süreç Temelli Yazma Öğretim Modelleri

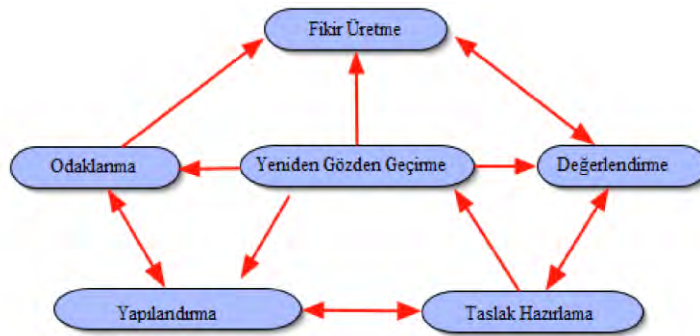
Bu başlık altında süreç temelli yazma yaklaşımından hareketle geliştirilen yazma öğretim modellerinden Süreç Modeli (White ve Arndt, 1991), Tribble Modeli, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (Karatay, 2011b) ve çalışmanın ana konularından olan 6+1 AYDM tanıtılmış ve genel özellikleri verilmiştir.

2.4.2.3.1. Süreç Modeli (White ve Arndt, 1991):

Süreç modeli; White ve Arndt (1991) tarafından süreç temelli yazma yaklaşımının etkisiyle yapılandırılan, yazma sürecinin sınıftaki öğretim etkinliklerinde uygulanmasını içeren ve özünde yazma becerisinin karmaşık ve tekrarlamalı yönünü esas alan bir modeldir (Dias, 2020). Süreç modelinin basamakları şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6

Süreç modeli (White ve Arndt, 1991, aktaran, İpek, 2021)



Şekil 6'da bu basamaklar ve yönleri açık bir biçimde belirtilmektedir. İlk basamak olan fikir üretme aşamasında konu ve ele alınmak istenen fikirleri keşfetmek amaçlanmaktadır. Odaklanma aşamasında ise fikirler daraltılıp ana fikirler belirlenmektedir. Devamında yapılandırma aşamasında, yazılması amaçlanan içerik düzenlenmektedir. Taslak hazırlama aşamasında ise bu sürece kadar yapılan işlemlerden hareketle taslak metin ya da

metinler hazırlanır. Taslak hazırlama aşaması tamamlanması sonucu ortaya çıkan yazılı ürünler gözden geçirilerek yazarın kendisi, öğretmeni ve akranları tarafından değerlendirilir.

White ve Arndt'ın (1991) süreç modeli, öğretmen ve öğrenciye yüklediği görev sorumluluklar açısından diğer modellerden farklılıklar içermektedir. Öğretmen, bu yazma sürecinde sadece dil bilgisi kurallarını denetleme görevinde değil, aynı zamanda öğrencilerinin yazılı ürünlerini okuyan ve değerlendiren bir okurdur. Öğrenciler ise yazmada dil bilimsel kuralları ne kadar iyi bildiklerini kanıtlamaya çalışmak yerine okuyucularına deneyimler, fikirler, tutumlar ve duygular sunmaktadırlar (White ve Arndt, 1991).

2.4.2.3.2. Tribble Modeli

Tribble (1996), basit ve doğrusal yazma süreçlerini içeren modellere tepki olarak süreç temelli yazma yaklaşımını esas alan yeni bir öğretim modeli geliştirmiştir. Yazma sürecini değişken, tekrarlı ve hareketli olarak tarif eden bu modelin; yazma öncesi, metin oluşturma/taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama olmak üzere beş aşaması bulunmaktadır (Bayat, 2019). Şekil 7'de de görüldüğü gibi Tribble modelinde yazma, doğrusal bir çizgide değildir, geri dönüşlerin de olabileceği bir süreçte gerçekleşmektedir.

Şekil 7

Tribble modeli (Tribble, 1996)



2.4.2.3.3. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli

Diğer süreç temelli yazma öğretim modeli olan 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli, Karatay (2011b) tarafından geliştirilmiştir.

Bu modele göre öğretim sürecini planlayan bir öğretmen, yazma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile yazma etkinliklerini düzenlemektedir (Karatay,

2013). Planlı yazma ve değerlendirme modeli de yazma becerisinin öğretiminde benzer süreçleri içerdiği için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kapsamında değerlendirilmektedir. Bunun yanında, yakınsak gelişim alanı (zone of proximal) modelde özellikle üzerinde durulan bir kavramdır (İpek, 2021). Yazma öğretimi planlayan bir öğretmenin her öğrencinin yakınsak gelişim alanını belirleyerek etkinlikler planlaması gerekir. Planlı yazma ve değerlendirme modeliyle yapılandırılan bir yazma etkinliğinin aşamaları şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8

4+1 Planlı yazma ve değerlendirme süreci (Karatay, 2015)



1. *Hazırlık*: Bu aşamada yazma konusu belirlenir, öğrencilerin gözlemlerine ve deneyimlerine dayanarak konuyla ilgili ön bilgilerini ifade etmeleri sağlanır, konu sınırlandırılır, araştırılır.

2. *Planlama (Yazma taslağı oluşturma)*: Bu aşamada konu sınırlandırılır, yazma amacı belirlenir, yazının ana hatları oluşturulur ve başlıklar düzenlenir, yazının taslak metni ortaya çıkarılır.

3. *Geliştirme*: Yazma taslağı gözden geçirilir, varsa eksiklikler ve hatalar düzeltilmekte veya geliştirme çalışmaları yapılır. Öğretmen rehberliğinde, yazıda konuyla ilgili nelere yer verilip verilmediği ve konunun nasıl ele alındığı gözden geçirilip düzenlenir.

4. *Yazıyı düzeltme*: Metin dil bilgisi, yazım ve noktalama kuralları çerçevesinde gözden geçirilir, hatalar varsa düzeltme çalışmaları yapılır. Ayrıca metin içi tutarlılık, düşünceyi geliştirme yolları ve metin içi aktarmalar gözden geçirilir. Bu aşamada metin diğer öğrencilere de sunulup onlardan da dönütler alınır.

5. *Yazıyı ortaya koyma-yayınlama (+1)*: Hazırlanan metnin yaygınlaştırılması amacıyla sınıf panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sitesi, yerel gazeteler gibi çoklu iletişim kanalları kullanılır.

2.5. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

Okullarda öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmek, yazma öğretiminin etkisini arttırmada önemli rolü olan dönüt vermenin işleyişine katkı sunmaktadır. Bu nedenle yazmayı değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması bir gerekliliktir. Blasingame (2000) alan yazında yer alan yazma değerlendirme modellerini; kriterleri tam olarak belli olmayan ve genel izlenime dayanan bütüncül değerlendirme, önceden belirlenmiş bir ölçüte göre yapılan en önemli özellik açısından değerlendirme ve analitik değerlendirme olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Analitik değerlendirme, bir metnin yapısal ve içeriksel bileşenlerini sistematik olarak parçalayarak her bir parçanın ayrıntılı incelemesini ve yorumunu içeren bir değerlendirme yöntemidir (Aktaş ve Alıcı, 2018). Bu yöntem, öğrenci yazılarının çeşitli yönlerini daha derinlemesine analiz etmeyi mümkün kılmıştır. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli (6+1 AYDM) de bu yöntemden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

6+1 AYDM, Diederich (1974) ve Murray (1982) gibi araştırmacıların öncü çalışmalarıyla şekillenen bir anlayış çerçevesinde, nitelikli bir yazının sahip olması gereken özelliklere ilişkin daha kapsamlı bir model arayışının gündeme gelmesiyle ortaya çıkmıştır (Özkara, 2007). Oregon'daki öğretmenlerin de katılımıyla oluşturulan bu çerçeve, yazma sürecinin farklı boyutlarını kapsayan ve öğretmenlere güvenilir bir değerlendirme aracı sunan nitelikli bir model olarak kabul edilir (Grundy, 1986). Bu kapsamda, öğrencilerin ortaya koydukları çok sayıda yazılı ürün örneği nitelikli, orta ve yetersiz şeklinde sınıflandırılmış; aynı grubun içine giren yazıların ortak noktaları araştırılmış ve bu süreç sonunda yazma öğretimi ve değerlendirme konusunda güncel çerçeve genişletilerek yazmanın fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve noktalama özelliklerine vurgu yapılmıştır (Özdemir ve Özbay, 2016). 1980'li yıllarda geliştirilen modelin değerlendirme kılavuzunda 1999 yılında güncelleme yapılmış, yazıların görsel açıdan biçimlendirilmesinin de dikkate alınması için sunum boyutu eklenmiştir (Coe vd. 2011). Böylelikle etkili bir yazıda olması gereken fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imlâ olmak üzere kaliteli bir yazının temel yapı taşları ortaya konmuştur (DeJarnette, 2008). Öğretimde kullanıldığında ölçüt olarak adlandırılan bu özellikler Spandel'e (1997) göre başarılı bir yazıda (gazete yazıları, hikâyeler ve bütün yazılar) bulunması gereken niteliklerdir.

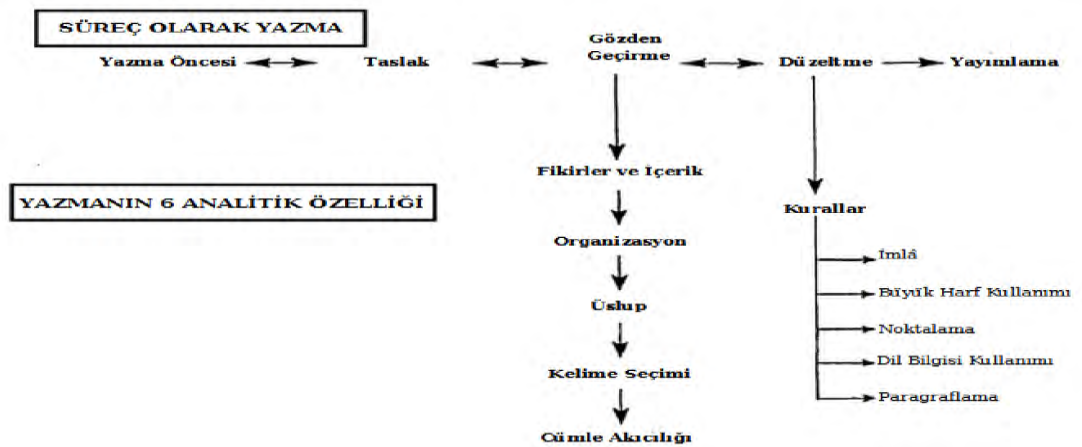
Geliştirildiği zamandan beri nitelikli yazılar yazma öğretimi için birçok öğretmen ve öğrenci bu modele başvurmuştur. Yazmanın yedi boyutu üzerinde odaklanılarak öğretmenlerin hem yazma tekniğini öğretebilmelerine hem de yazılı anlatım ürünlerini değerlendirebilmelerine yardımcı olmak için tasarlanan bu model, iyi bir yazıda bulunması

gereken niteliklerin öğretimiyle analitik değerlendirme metodunu birleştiren bir modeldir (Özkara, 2007). Bu yaklaşımın özünde yer alan her bir özelliğin öncelikle kendi içerisinde çözümlenmeli bir şekilde değerlendirilmesi, hem öğrencilerin yazmada başarılı oldukları yönlerin güçlendirilmesine ve zayıf oldukları yönlerin daha fazla irdelenmesine hem de öğretmenin ders sırasında etkinlik ve stratejiler düzenlemesine olanak tanır (Özdemir ve Özbay, 2016).

Ürüne odaklı yazma eğitimi anlayışı ne yazıldığıyla ilgilenirken sürece odaklı yazma öğretimi nasıl yazıldığını temel alır (Ülper, 2008). Yazma eğitiminin bütün aşamalarını değerlendirmek üzerine oluşturulan 6+1 AYDM ise bu anlayışı destekleyen bir modeldir. Bu yönüyle 6+1 AYDM'nin süreç temelli yazma yaklaşımı kapsamında değerlendirildiği araştırmalara da rastlanmaktadır (Güvercin, 2012; Kurt, 2019; Gillespie ve Graham, 2014; Graham ve Sandmel, 2011; Kaldırım, 2014; Karatay, 2011b; Seban, 2012; Sever ve Memiş, 2013; Kansızoglu ve Cömert, 2017; Karakoç Öztürk, 2021). Coe vd. (2011), modelin süreç temelli yazma yaklaşımına dayalı öğretime içerik olabilecek ve rehberlik edebilecek ek bir yapı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Higgins vd. (2006) de, modelin yazma sürecine etkili bir biçimde uyduğunu ve çocuklar için yazma sürecini daha amaçlı hâle getirdiğini dile getirmektedir. Bunların yanında, Karatay (2013) hem 4+1 planlı yazma ve değerlendirme hem de 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modellerini süreç temelli yazma modelleri olarak ele almıştır. Modelin yazma sürecindeki yazma öncesi, düzenleme ve gözden geçirme gibi aşamalardan ayrı olamayacağını belirten Harmon (2005), 6+1 AYDM'nin altı özelliğinin yazma süreciyle olan ilişkisini şekil 9'daki diyagram yoluyla göstermektedir.

Şekil 9

Yazma süreci ve altı özellik (Harmon, 2005)



Culham (2010) da 6+1 AYDM bünyesinde yer alan altı özelliğin yazma süreçlerinden bağımsız olmadığını ileri sürmektedir. Culham'ın (2010) yazma süreci yaklaşımını 6+1 AYDM ile bütünleştirilmesine ilişkin bilgiler tablo 1'de açıklamaktadır:

Tablo 1

Yazma süreci yaklaşımının 6+1 AYDM ile bütünleştirilmesi (Culham, 2010)

Yazma Öncesi Hazırlık: Yazar bir konu belirleyerek yazma etkinliğine başlar.	Eşleşen Özellik: Fikirler, organizasyon, üslup
Yazma Taslağı Oluşturma: Düşünceler yazma taslağına aktarılır.	Eşleşen Özellik: Kelime seçimi ve cümle akıcılığı
Yazma Taslağını Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma: Yazar taslağın ilgi çekiciliğini arttırmak için taslak üzerinde seçimler yapar.	Eşleşen Özellik: Fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi ve cümle akıcılığı
Yazıyı Düzeltme: Yazar, metnin yapısal bileşenlerindeki eksiklikleri tamamlayarak metnin tutarlılığını sağlar.	Eşleşen Özellik: imlâ
Yayımlama ve Paylaşım: Yazar yazıyı son halini vererek kâğıda aktarır.	Eşleşen Özellik: Sunum

6+1 AYDM öğretmen ve öğrencileri bir araya getirerek yazma becerisinin tüm bileşenlerini kapsayan ortak bir yaklaşım benimsemeyi ve nitelikli yazının gerektirdiği özelliklere dair ortak bir anlayış oluşturmayı hedeflemektedir. Öğretmen bu model yoluyla öğrencilere yazmayı öğretirken hem yönetici olmakta hem de rehber olarak görev alabilmektedir (DeJarnette, 2008; Culham, 2010). Öğrencilere iyi yazma alışkanlığı kazandırmak için öz becerilerinin farkında olmalarını sağlamak ve bunları yazılarında nasıl kullanabileceklerine dair yollar öğretmek gerekmektedir, 6+1 AYDM bunun için etkili bir yol olabilir (Özdemir ve Özbay, 2016).

6+1 AYDM yazmanın fikirler, organizasyon (düzenleme), üslup (ifade biçimi), kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve noktalama ve sunum olmak üzere yedi özelliğinden oluşmaktadır (Culham, 2003). Bu özellikler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

2.5.1. Fikirler: Fikirler, yazmayı harekete geçiren en önemli unsurdur. Bireysel yaşantılar ve farklılıklara göre çok değişkenlik gösterebildiği için sürekli değişim ve gelişim halindedir. Bir metin fikirler etrafında şekillenir, yardımcı fikirler ana fikri destekler ve bu da asıl verilmek istenen iletinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bireylerin yazmada en çok zorlandığı noktalardan biri özgün fikirler üretmektir çünkü yazarın yazılı anlatım için zihnindeki düşünceleri belirlemesi ve bu düşünceleri net olarak yazıya aktarması güç bir

uğraştır (Culham, 2010). Oysaki yazarın düşüncelerini somutlaştırarak okuyucuya net bir mesaj ileten, dikkat çekici ve ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiş fikirler metinlerin okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini artırır (Sağlam, 2022). Bu özellik düşünceye odaklanmayı ve üzerinde özgün düşünmeyi gerektirir (Kaldırım, 2014).

Culham (2003), öğrencilerin fikir üretme becerilerini yazılı hale getirmedeki zorluklarını, yazma sürecindeki işlemlerin zorluğunun yanı sıra; öğrencilerin düşünme hızları, değerlendirilmeye yönelik kaygılar, konu belirlemedeki yetersizlikler, dikkat eksikliği ve yazma öncesi hazırlıkların öneminin yeterince anlaşılmaması gibi etkenlere bağlamaktadır. Sağlam (2022) ise, özellikle yazma sürecinde öğrencilerin odak noktalarının kendi istekleri değil; başkalarının (öğretmenlerin) isteği olduğunu, bu durumun onların yazma konusundaki motivasyon eksikliğinin göstergesi olduğunu belirtmektedir. Özgün düşünme ve düşünceye odaklanma; yazarın konuya ilişkin derinlemesine bir araştırma süreci yürütmesini ve bu süreçte konu seçimi, odaklanma, geliştirme ve detaylandırma gibi aşamaları başarıyla tamamlamasını gerektirmektedir (Culham, 2010).

Özkara'ya (2007) göre; fikirler ve konu, genelden özele bir akışla etkili bir biçimde aktarılmalı, yazının ana temaları metinden rahatlıkla anlaşılabilir; yazar, okuyucunun dikkatini çekmek için kabul edilebilir ve ilgi çekici, özgün fikirler ortaya koymalıdır. Ayrıca her ne kadar ayrıntılar önemli olsa da metinde daha önce aktarılan fikirleri tekrar tekrar vermemelidir. Yazıda sıradan ve sürekli tekrar edilen fikirleri işlemek yerine okuyucunun daha önce karşılaşmadığı şeyler söyleyerek onları hayrete düşürmek gerekmektedir.

İyi bir yazar, okurlarını bildiklerinin ötesine taşıyarak onlara yeni bakış açıları kazandırır ve düşüncelerini derinleştirir. Bu bağlamda yazıda konuyla ilgili özgün fikirler üretmek ve bu fikirleri uyumlu ve tutarlı olarak bir araya getirmek oldukça önemlidir. Herkesin bildiği şeyleri yazarak hem bilineni tekrar etmemeli hem de zaman kaybedilmemelidir. Söz gelimi “Selde çok büyük sıkıntılar yaşadık.” demek yerine, bu durumu “Öyle bir yağış oldu ki, sel suları evimizin tavanına kadar yükseldi.” biçiminde anlatmak daha yerinde olabilir. Paquette (2002) ise diğer önemli husus olarak fikirlerin açıkça anlatılmasına vurgu yapmış ve “Gezimiz heyecanlıydı.” demek yerine “Kamp eşyalarının yakınında iki siyah aç ayı ile karşılaştım.” cümlesini kullanmanın daha yerinde olacağını ifade etmiştir.

Spandel (2005) tarafından yapılan çalışmada yazma becerilerinin gelişiminde şeffaflık ve ayrıntıların önemi vurgulanmakta ve bu bağlamda fikir öğretiminde çeşitli öneriler sunulmaktadır;

- Bir konuyla ilgili çeşitli nedenler sıralayın ve bunlardan sizi en çok etkileyenini ayrıntılı olarak açıklayan bir metin hazırlayın.
- Edebi metinleri incelerken sizi en çok etkileyen unsurları belirleyin.
- Okuyucuların zihnindeki soru işaretlerini gidermek için bir rehber oluşturun.

Shuul ve Sullivan (2001) çalışmasında, öğrencilerin yazılarında amaçladıkları mesajı daha net ve etkili bir şekilde aktarabilmeleri için öğretmenlere yönelik bazı stratejiler önermiştir:

- Yazı taslağı oluşturma içerik için konuşmalar yapma, görselleştirme, düşünme, düşünceyi aktarma, not alarak tartışma,
- Anıları hatırlama ve aktarma,
- Diğer yazarlardan aktarımlar yapma, basılı medya metinlerini okuma, yazının amacını sorgulama ve belirleme,
- Genelden özele indirgeme,
- Gözlem yeteneği geliştirme,
- Düşünme becerilerini geliştirme.

Yazıda verilecek mesaja göre fikirlerin daraltılması kadar genişletilmesi de yazının etkili ve anlamlı olmasında önemli rol oynayabilmektedir (Sağlam, 2022). Özdemir (2014), bazen de odaklanılmış olan konunun ayrıntıları ve bu ayrıntıların özenli olarak verilmesinin fikirleri güçlendiren özellikler olduğunu bu nedenle iyi bir yazma sürecinde konuları geliştirmek ve zenginleştirmek için fikirlerin genişletilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Burada öğrencilerin, konuya ilişkin kaynakları tarayarak bilgi birikimlerini genişletmeleri ve bu bilgileri metin içerisinde özgün bir şekilde yorumlayarak hem konuya hâkim olduklarını hem de eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarını göstermeleri amaçlanmaktadır.

2.5.2. Düzenleme (Organizasyon): Düzenleme olarak da adlandırılan organizasyon, belirli bir yapının unsurlarını uyumlu bir şekilde bir araya getirmek olarak tanımlanabilir. 6+1 AYDM’de ise düzenleme, fikirleri ve verilmek istenen mesajları yazının anlaşılabilirliğini destekleyecek bir şekilde bağdaştırmak ve organize etmek olarak anlaşılmaktadır (Culham, 2003). Bu boyut, yazılı anlatım ürününün içyapısını oluşturan öğelerin mantıklı bir bütünlük içerisinde aktarılmasını sağlayan ölçüttür (Arter vd., 1994; aktaran Kaldırım, 2014).

Düzenleme (organizasyon), okuru cezbeden fikirleri, mantıksal akış ve etkileyici geçişlerle bir araya getirerek yazının ana amacına hizmet eden sağlam bir yapı oluşturma sanatıdır (Steineger, 1996, aktaran Özkara, 2007). Bir yazının yapısı, anlatılanları akıcı bir şekilde bir araya getirerek okurun dikkatini canlı tutar ve aynı zamanda metnin derinlemesine

anlaşılmasını sağlayacak ipuçları sunar. Bu sayede okuyucu, yalnızca olayları takip etmekle kalmaz; aynı zamanda kendi düşünce dünyasıyla metni zenginleştirir (Paquette, 2002).

Fikirlerin belirlenmesi, sıralanması ve bir araya getirilmesi adım adım ilerleyen; zaman, çaba ve yaratıcı bir düşünme süreci gerektirir. Bu nedenle öğrencilerin her yazısında tüm yazılı anlatım kurallarına hâkim olmalarını beklemek, onlara yönelik gerçekçi bir beklenti değildir (Culham, 2003). Öğrencilerin düzenledikleri etkinlikler sonucunda, yazılarında paragraflar arasında akıcı geçişler kurarak düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmeleri, fikirlerini desteklemek için çeşitli kaynaklardan elde ettikleri doğru ve güvenilir bilgilere yer vermeleri beklenmektedir (Özdemir, 2014).

Doğru zamanda ve doğru şekilde verilen bilgiler, okurun metni daha iyi anlamasına ve hatırlamasına yardımcı olur (Culham, 2010). İyi organize edilmiş bir yazı, okurda beklentiler oluşturacak bir girişle başlamalıdır. Başlangıç okuyucunun ilgisini çekecek şekilde ve güçlü olmalı. “Bir zamanlar” veya “Yazım köpeklerle ilgili” gibi alışılmış başlangıçlardan uzak durulmalıdır. Gelişme bölümü yazıldıktan sonra yazının ana hatlarını açıklayan ve ana düşünceyi tekrar öne çıkaran bir kapanış cümlesiyle metin bitirilmelidir (Smith, 2003). Okur bir şeyler düşünmek üzere yazıyla baş başa bırakıldığında önemli soruları yanıtlarını almış olmalı, belirsiz geçişlere maruz kalmadığını hissetmeli ve yazar okuru tatmin eden bir sonla yazıyı bitirmiş olmalıdır. Okuyucu yazıyı okurken yazarın ulaşmak istediği en önemli noktaya doğru özenle ilerlediğini hissedebilmeli; ayrıca ilginç ayrıntılarla aşama aşama ilerlemeli ve yazarın vermek istediği ana düşünceyi yavaş yavaş yakalamalıdır (Diederich, 1974, aktaran, Sağlam, 2022; Purves, 1988; DeJarnette, 2008; Coe vd 2011).

Yazılı metinlerde fikirlerin akıcı bir şekilde iletilmesi için okurun düşünme süresi dikkate alınmalı ve geçişler buna göre düzenlenmelidir (Smith vd., 2003). Culham (2010)'a göre öğrenciler genellikle yazılarında giriş ve sonuç kısımlarında yetersiz kalmakta, fikirleri arasında doğal bir akış sağlayamamakta ve sıradan ifadelerle başvurmaktadır. Bu durum, yazının genel organizasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bir yazıda ayrıntılar belirli bir noktaya kadar önemlidir ancak fazlası metni gereksiz ayrıntılarla boğmak demektir. Yazıda okuyucunun bazı ayrıntıları hayal dünyasıyla bulmasını sağlamak gerekmektedir. Yazının alışılmış cümlelerle bitirilmesi genelde okuyucular tarafından olumlu karşılanmamaktadır (Paquette, 2002).

Öğrencilerin yazılarında fikirler arasında güçlü bağlantılar kurarak anlamsal bütünlüğü oluşturmaları, böylece yazılarının daha anlaşılır ve etkili olmasını sağlamaları için öğretmenler şu yöntemleri kullanabilir (Spandel, 2005):

- Farklı fikirlerin olduğu paragraflar oluşturma,

- Birbirinden farklı fikirlerin ortak noktalarını bulmak ve bu ortak noktaları kullanarak daha kapsamlı bir anlayış oluşturma,
- Tüm organizasyon taslağını görselleştirme,
- Mantıksal ve kronolojik tutarlılık içerisinde sıralama,
- İlgi çekici bir girişle başlama, fikirler arası etkili geçişler yapma,
- Okunan metinleri yapısal olarak inceleme,
- Organizasyon yapısı açısından farklı metinlerin yapısını inceleme ve bu metinleri karşılaştırılma,
- Cümlelerin sıralamasını değiştirip tekrar sıraya koyma.

Culham (2010), öğrencilerin metinlerinde fikirlerini başarılı bir şekilde düzenleyebilmeleri için öğretmenlerin aşağıda belirtilen özelliklerle ilgili etkinlikler yapmalarını önermiştir:

Etkili bir giriş yapma: Okurun ilgisini çekmek ve okumaya devam etme arzusunu uyandırmak için yazının başlangıcına özel bir önem verilmelidir.

Dizi ve geçiş sözcüklerini kullanma: Fikirler arasında doğal bir akış oluşturmak isteyen yazarlar, dizi ve geçiş sözcüklerini kullanarak okuyucunun zihninde bir bağ kurar. Bu sayede karmaşık konular bile daha anlaşılır hale gelir.

Yazıyı yapılandırma: İyi yapılandırılmış bir yazının giriş bölümündeki fikirler, yazarın zihnindeki bilgi ağından elde ettiği zengin ayrıntılarla desteklenir. Bu sayede okuyucu, yazarın düşüncelerini net bir şekilde kavrar ve yazı akıcı bir şekilde ilerler.

Yazıyı okuru memnun eden bir sonla bitirme: Hem başlangıç hem de bitiş, bir yazının başarısı için kritik öneme sahiptir.

Shuul ve Sullivan (2001) ise öğretmenlere, öğrencilerin yazılarında iyi bir organizasyon yapabilmeleri için;

- Olayları ve vurgulanacak önemli noktaları ilgi çekecek bir şekilde sıralama,
- Yazıyı gereksiz ayrıntılardan arındırma,
- Bir yazıda yer alan en önemli noktayı tanımlayabilme,
- Destekleyici bilgileri daha genel bir konuya bağlayabilme,
- Fikirleri okuyucuya anlamlı gelecek bir yapıda bağlayabilme,
- Problemi ortaya koyma ve çözümünü sunma,
- Sonuç bölümünü yetkinlikle yazabilmeyi kavrama, gibi çalışmalar yaptırmalarını önermektedir.

Etkili yazma stratejileri öğrenme, bağımsız alıştırmalar yapma, düşünceleri düzenleme, doğru kelimeleri seçme ve gelişmiş cümle yapısı kurma gibi etkinliklerle de

öğrencilerde fikirlerin organizasyonuna yönelik alışkanlıklar geliştirilebilir (Culham, 2010).

2.5.3. Üslup: 6+1 AYDM'ye göre üslup bir yazıyı nitelikli hale getiren yedi önemli bileşenden biridir. İfade biçimi olarak da tanımlanan üslup, bir yazarın eserine vurduğu mührüdür (Culham, 2010). Bir yazarın üslubu metnin tür ve içeriğinin özelliklerine göre şekillenmekle beraber; yazarın okuyucuya ulaşma yolunu, yazıya kattığı benliğini, deneyimlerini, düşünce ve kavram hazinesini, hayal dünyasını, tercihlerini, titizliğini ve tarzını yansıtmaktadır. Steineger (1996) ise üslubu; yazarın okuyucuyu yazıya çekmesi, bir yazıya eklenen özgün bir tat olarak tanımlamaktadır. Yazar nükteli, merak uyandırıcı, düşündürücü veya ikna edici bir üslupla yazıya renk katmakta; konuya eşsizliğinden bir parça sunmaktadır (Tompkins, 2008; Kaldırım, 2014).

Bir yazar, okuyucu kitlesinin niteliklerini ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak, deyim yerindeyse okuyucu karşısındaymış gibi yazmalıdır. Eğer yazı öyküleyici bir metinse yazarın üslubu dürüst olmalı ve betimlemeler okuyucunun anlayabileceği ve ilgisini çekebilecek bir şekilde yapılmalıdır (Diederich, 1974; Coe vd 2011). Yazar gerektiğinde konuyu açıklayıcı bir şekilde sunmaktan kaçınmamalı, okuyucuyu buna ikna etmek için çaba göstermeli, içten ve heyecan verici bir dil kullanmalıdır (Purves, 1988; DeJarnette, 2008).

6+1 AYDM ile ilgili çalışmalar yapan birçok araştırmacı yazıda üslubun geliştirilmesine yönelik öneriler getirmiştir. Spandel (2005) öğretmek için en iyi yöntemin yüksek sesle okuma, bunun için en iyi araçların da gazete yazıları ve mektuplar olduğunu aktarmaktadır.

Shuul ve Sullivan (2001), öğrencilerin yazılarında kendi üsluplarını yansıtabilmelerini sağlamak için öğretmenlere şu tavsiyelerde bulunmuşlardır:

- Öğrencilerin öz güven duygusunu kazanmalarına yardımcı olarak yazılarını paylaşmakta özgür oldukları düşüncesini hissettirme,
- Öğrencilerde üslupta farklılıklara değer verme duygusu oluşturarak onları bu yönde cesaretlendirme,
- Risk alarak yazan öğrencileri ödüllendirme,
- Üslup örnekleri sunarak öğrencilerin bu örnekleri değerlendirmesini isteme,
- Kullanma talimatı ve reklam metinleri gibi örneklerdeki üslubu öğrencilerin tekrar oluşturmaları,
- Yazılarını paylaşarak güçlü ifadelerle tekrar yazma.

Culham'a göre (2010), öğretim programlarında üslubun yeterince ele alınmaması, öğrencilerin yazılı anlatımlarında tutarlı bir üsluba sahip olmalarını engellemektedir. Üslubun karmaşık ve öznel bir kavram olarak görülmesi, öğrencilerin üslubu kişisel özelliklerle

özdeşleştirmesine ve dolayısıyla yazılı metinlerinde istenen etkiyi yaratmakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Culham (2010), bu sorunu aşmak için üslubun dört temel özelliğine dayalı etkinliklerin öğretim süreçlerine dâhil edilmesini önermektedir:

Bir tarz oluşturma: Yazılarında bir tarz oluşturmaya düşünen öğrenciler, okurla kendine özgü bir bağlantı kurabilmeyi amaçlayarak oluşturdukları yazma taslaklarıyla diğer öğrencilere göre daha başarılı olurlar. Doğru tarzı yakalamak, yazıda okurla iletişim kurmak açısından oldukça önemli olduğu için öğrenciler en uygun tarzı oluşturabilmeli ve bu tarzı yazılarına etkili bir şekilde yansıtabilmelidir.

Amaç belirleme: Yazmanın ilk adımında yazma amacı belirlenir, sonrasında ise yazma amacına uygun bir üslup seçilir. Örneğin bir makale yazılacaksa daha resmî ve ciddi, deneme yazılacaksa daha içten bir üslup seçilmelidir.

Yazıda okurla bağlantı kurma: Yazarın okurla iletişim kurma isteğindeki yoğunluk, yazısında seçtiği üslubun etkisiyle doğru orantılıdır. Yazar metin oluştururken metnin hedef kitlesinin ihtiyaçlarını ve ilgilerini de dikkate aldığı oranda güçlü bir okur ve yazar ilişkisi kurmakta ve nitelikli ürün ortaya çıkarma ihtimali artmaktadır.

Yazıda bir üslup oluşturabilmek için risk alma: Bir yazarın, metin oluştururken özgüvenli ve riske eğilimli olması gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlere önemli bir rol düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerini risk almak konusunda cesaretlendirmeli, onları destekleyen bir tutum sergilemelidir.

2.5.4. Kelime Seçimi: Kelime seçimi bir metinde aktarılabilecek olan konu veya düşünceler arasında bağ kurulması açısından önemlidir. Bir metin oluşturulurken kelime seçiminde özenli olmak; zengin, renkli, titiz bir dil kullanımının gereğidir. Bir yapının inşası için kullanılacak malzemelerin titiz bir şekilde seçilmesi gibi metin yapısını oluşturan kelimeleri seçerken de özenli olmak gerekir (Culham, 2010). Bir yazar, kelimelerle sıradan bir olguya olağanüstü bir görünüm kazandırır, herhangi bir düşünceyi üst düzey bir fikre dönüştürmekte ve metnin diğer bileşenlerinin de (organizasyon, üslup) niteliğini artırır (Kaldırım, 2014).

İnsanların anlayabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri bakımından kelimeler önemli bir görev üstlenmektedir (Paquette, 2002; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Steineger ise (1996) kelime seçiminin okuyucunun kavrayışını derinleştiren, zihinsel bir imge oluşturma sürecini tetikleyen ve bu imgeyi canlandıran doğru ve net bir dil kullanımı olduğunu savunmaktadır. Her yeni kelime yazının gücüne güç katar. Bireylerin anlatmak istediklerini karşı tarafa doğru aktarabilmeleri ve hislerini, fikirlerini, yaşadıklarını paylaşabilmeleri için zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmaları büyük önem taşır. Bu etkenden dolayı geniş bir

sözcük dağarcığı yazarın metinde anlatmak istediği konuları kusursuz ve eksiksiz olarak ifade etmesine yardımcı olur.

Etkin bir yazı, yazarın söylemek istediklerini tam olarak ifade edebildiği, seçilmiş kelimelerin anlam ve işlev birliğiyle oluşturulmuş, özlü bir dil yapısına sahiptir (Özkara, 2007). Sıklıkla kullanılan sıradan sözcükler yazarın konuyu anlatmasında yeterli olabilir ancak yazıyı dikkat çekici bir hale getirmekten uzak kalabilir. Sıra dışı kelimelerin ve deyimlerin seçilmesi bir yazının okunabilirliğine önemli ölçüde katkı yapacak, bir yazıda vurgulanmak istenen fikirlerin akılda kalmasını destekleyecek en önemli işlemlerden biridir (Diederich, 1974; Coe vd 2011). Metnin anlaşılmasını olumsuz etkileyecek kelimelerin kullanılması yazının okunabilirliğine zarar verebilir veya okuyucuyu rahatsız edebilir. Ayrıca kelimelerin gereksiz tekrarı da metnin okunurluğunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Metne ayrıcalık katacak olsa bile bir yazar; metinde özgünlük arayışında olma çabasıdayken metnin yapısına ve içeriğine uymayan, anlamı tam olarak karşılamayan kelime kullanmaktan kaçınmalıdır. Kelime seçimi yapılırken sadece okurun beklentileri göz önünde tutulmamalı, iyi bir yazı oluşturma amacı da göz ardı edilmemelidir. Anlamı belirsiz veya anlaşılması güç sözcüklerin kullanıldığı durumlarda eş anlamlılar sözlüğü metnin anlaşılabilirliğini artırmak için etkili bir araç olabilir. Eş anlamlılar sözlüğü yazarların kelime dağarcıklarını zenginleştirerek daha özgün ve etkili metinler üretmelerine yardımcı olur (Özkara, 2007; Paquette, 2002).

Spandel (2005) çalışmasında kelime seçimi becerisinin geliştirilmesinde yüksek sesle okuma, dikkat çekici ve kalıplaşmış ifadelerin belirlenmesi, farklı ifade biçimlerinin bulunması, alternatif sözcük üretme ve kişisel sözlük oluşturma stratejilerinin etkili olabileceğini öne sürmektedir. Shuul ve Sullivan (2001) ise öğretmenlere, öğrencilerin metinlerde kullandıkları sözcük çeşitliliğini arttırarak yazımlarını güçlendirmek için çeşitli pedagojik yaklaşımlar benimsemelerini önerir. Bu yaklaşımlar arasında öğrencileri farklı türde metinlerle karşılaştırma, yaratıcı düşünmeye güdüleyen etkinlikler düzenleme, sözcük dağarcıklarını genişletmeye yönelik çalışmalar yapma, dilin ifade gücünü arttırmaya yönelik stratejiler geliştirme ve düşünceleri zenginleştirmeye yönelik teknikler kullanma yer alır. Öğrenciler de yazma etkinliklerinde nitelikli kelimeler seçmeye dikkat ederek zihinlerinden geçenleri yazıya istedikleri şekilde aktarabilir, okurda yazıyı okuma isteğini canlı tutabilir, okuyucuyu harekete geçirebilir, yazının diğer özelliklerine katkılar yaparak nitelikli bir metin oluşturabilir. Culham (2010) ise öğrencilerin yazılı anlatımlarını zenginleştirmeleri ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmeleri için şu etkinlikleri önermektedir:

- *Güçlü eylemleri kullanma:* Eylemler, cümledeki özneyi tamamlayarak yapılan işi belirtir. Güçlü eylemler, cümleye netlik ve kesinlik kazandırır.
- *Etkileyici sözcük ve sözcük grupları seçme:* Yazarların kelime seçimlerinin metin üzerinde inanılmaz bir etkisi vardır.
- *Konuya özgü, doğru sözcükler kullanma:* Düşünceleri tam olarak yansıtmak için hem doğru kelimeleri seçmek hem de bunları etkili bir şekilde bir araya getirmek önemlidir.
- *Anlamı derinleştirecek kelimeleri seçme:* Nitelikli metinler üreten yazarlar sıkıcı ve fazlaca tekrarlanan sözcüklere yazılarında yer vermeyip bunların yerine okurlara yazının içeriğini merak ettirecek ve onların düşünmesini sağlayacak, anlamı derinleştirecek kelimeler seçmelidir.

2.5.5. Cümle Akıcılığı: Bazı yazılar bir solukta okunabilecek özelliktedir, bazı yazılar ise okur için büyük bir eziyete dönüşebilmektedir (Başaran, 2010). Bunda metnin akıcı bir şekilde yazılmamasının büyük bir payı vardır. Akıcılık, bir yazının okunurluğuna doğrudan etki eder. Metnin okunurluğunun yanında anlaşılmasına, okurun sıkılmadan bir okuma süreci geçirmesine, dolayısıyla da yazarın iletmek istediği mesajın doğru olarak okura ulaşmasına katkı yapan bir bileşendir (Werkmeister, 2010; Bilge, 2019). Sözcük gruplarının sıralanışı ve vurgulanışı, bir metnin ritmik yapısını oluşturur ve bu yapı metnin akıcılığını ve dolayısıyla sanatsal değerini etkiler (Steiniger, 1996). Metin her ne kadar çok önemli konular ve ilgi çekici hikayeler içeriyor ya da imlâ noktalama açısından kusursuz olsa da ifadeler düzgün ve akıcı olmadığı takdirde okur, metni okumak istemeyecektir. Bu nedenle fikirlerin akıcı bir şekilde bir araya getirilmesi gereklidir (Paquette, 2002). Werkmeister (2010), cümlelerin akıcı olup olmadığının anlaşılabilmesi için sesli okunmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Yüksek sesle okuma, bir metnin akıcılığının önemli göstergelerindendir; çünkü bir metin yüksek sesle okunduğunda bile dinleyen kişiye yazıda bir uyum olduğunu hissettirebilir, dilin ritmik hazzını verebilir (Diederich, 1974; DeJarnette, 2008; Culham, 2010).

Etkili bir metin üretmek için, söylemdeki anlam bütünlüğünün yanı sıra, cümle düzeyindeki dilsel akıcılığın da sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, açık ve öz cümleler kurmak, cümle başlangıçlarını çeşitlendirmek ve cümle uzunluklarını dengelemek, metnin okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini artıran önemli dilsel stratejilerdir (Özkara, 2007; Kaldırım, 2014). Cümle akıcılığı öğretimi için bu alanda önemli yer edinen araştırmacılardan Spandel (2005) şu önerileri sıralar:

- Yüksek sesle okumak,

- Koro halinde okuma yapmak,
- Öğrencilere sesli okuma yaptırmak,
- Şiirler ve mektuplar dinlemek.

Shuul ve Sullivan (2001) ise bir metinde cümle akıcılığının iyi bir düzeyde olması için öğretmenlere;

- Öğrencilerine kulak dolgunluğu oluşturmaları için sesli okuma,
- Sınıfta diğer öğrencilerin sesli okumalarını sağlaması,
- Bağlaçlardan hareketle kısa cümleleri uzun metinlere dönüştürme,
- Şiir dinletileri, serbest yazma, birlikte okuma, cümlelerle oynamalar yapma gibi çalışmalar yaptırmalarını önermiştir.

Culham (2010) ise bireyin düşüncelerini en etkili biçimde dile getirebilmesi için metinde cümle akıcılığını sağlamanın şu uygulamalarla gerçekleşebileceğini belirtmektedir;

- *Nitelikli cümleler inşa etmek:* Doğru ve nitelikli bir cümle oluşturmak, akıcı cümle oluşturmada ilk adımdır. Bunun için de sözcükleri doğru seçmenin yanında dil bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi gibi konulara da hâkim olmak gerekmektedir.
- *Farklı türde cümleler oluşturma:* Akıcı olma özelliği taşıyan metinlerde genellikle birçok cümle türü- basit, bileşik, sıralı, bağlı- vardır. Buna rağmen birçok öğrenci aynı cümle türlerini çok defa kullanırlar. Bunun önüne geçebilmek için cümle akıcılığı öğretiminde öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla cümle türleri hakkında bilgi verilmelidir.
- *Pürüzsüz ve ritmik akışı yakalama:* Kulağa hoş gelen, anlamlı ve doğru cümleler kurabilmek için yazarlar; yazılarında bulunan cümleler için yazma taslağı oluşturma çalışmalarında ve bunun üzerine düzenleme çalışmaları yaparken birçok değişiklik yapmaktadır.
- *Cümlede akıcılığı sağlamak için yazma kurallarını göz ardı etme:* Cümle akıcılığını yazılı anlatımın yaratıcılığı üzerinde önemli etkenlerden biri yapmak ve cümlelerin, okur üzerinde istenen düzeyde etki oluşturmaları için dilin belirli kurallarına uymamak veya bir kısmına uymak da düşünülebilir. Bu doğrultuda devrik cümleler kurma, bazı ifadeleri tekrarlama, bağlaçlar yoluyla cümlelere başlama, görevi dışında üç nokta kullanma gibi yöntemler önerilmektedir ama bu yöntemler amacın dışına çıkmadan ve okuyucu kitlesine uygun olarak uygulanmalı. Söz gelimi yazar akıcı bir cümle kurmak için devrik cümleler kurmak istediğinde bu konuda dikkatli olmalı, cümleler basit ve anlaşılır

olmalıdır. Bu durum okurun dikkatini korumasına yardımcı olmakta ve yazıyı incelemesini kolaylaştırmaktadır (Smith vd., 2003).

2.5.6. İmlâ ve Noktalama: İmlâ bir dile ait olan söz varlığını o dilde geçerli olan ses, yapı, köken vb. kurallara uyarak yazıya geçirmektir (Korkmaz, 2008). Kavcar vd. (2002) ise, imlânın bir dilin sözcüklerinin doğru yazılışını belirleyen ve yazılı iletişimde anlaşılabilirliği sağlayan bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

İmlâ; bir yazıda ifade biçimi, cümle akıcılığı gibi birden çok boyuta etki etmektedir. Okurun yazıdan okuma hazzı almasında ve verilmek istenen mesajı algılayabilmesinde büyük etkisi vardır. Bir yazıda konu, yaratıcılık ve üslup okurun ilgisini çekebilecek etkenlerdir ancak imlâ kurallarının göz ardı edilmesi bu çekiciliğin olağanüstü bir şekilde yok edilmesine sebep olabilmektedir (Sundem, 2007). Spandel (2005) tıpkı bir misafir geleceği zaman evimizin özenle temizlenmesi gibi yazılı anlatımın imlâ kurallarına uyarak düzenlenmesini okura karşı nezaket olarak görmekte ve okurun ilgisinin bu incelik karşısında yazıya çekilebileceğini belirtmektedir. Yazım yanlışlarının varlığı metinde okuyucuya verilmek istenen mesajın iletilmesini zorlaştırır ve okumayı yavaşlatır, bu nedenle iyi bir metinde yazım yanlışları olmamalıdır (Paquette, 2002).

Steiniger'in (1996) belirttiği üzere noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı ve paragraf başlatma bir metnin yapısal bütünlüğünü sağlayan temel unsurlardır. Özkara (2007) paragraf başının okuyucuya uzun bir okuma sürecinden sonra gözlerini dinlendirme fırsatı tanınması açısından önemli olduğunu ayrıca paragrafların genellikle ortalama dört-altı cümleden oluştuğunu ve fikirlerin düzenlenmesine de katkı yaptığını belirtmektedir. Diğer unsur olan noktalama işaretleri, metin içindeki anlamsal ve yapısal ilişkileri düzenlemesi açısından önemlidir. Noktalamaların doğru ve yerinde kullanılması okura metin içerisinde rehberlik eder; okur nerede duraklaması gerektiğini, yazıda vurgulanmak istenen sözcüğün nerede olduğunu noktalamalar aracılığıyla fark eder; imlâ kurallarının doğru uygulanmasıyla da metni doğru anlamlandırabilir. Özellikle nokta, bir cümlenin bütünlüğünü tamamlayarak yeni bir cümleye başlangıç uyarısı verir ve yazım birliği ilkesini güçlendirir (Özbay, 2011b). Bu bağlamda yazarların, metinlerini dikkatli bir şekilde gözden geçirerek imlâ hatalarını en aza indirmeleri gerekmektedir. Sesli okuma ve akran değerlendirmesi gibi yöntemler, bu süreçte yazarlara önemli ölçüde katkı sağlayabilir (Paquette, 2002).

Culham (2010); yazım denetimi, paragrafları doğru bir biçimde oluşturma ve noktalama işaretlerini amaca uygun kullanma, dil bilgisi kurallarını uygulama, büyük ve küçük harfleri doğru bir şekilde kullanma üzerine etkinliklerin yapılmasını önermektedir. Öğretmenler imlâ ve noktalama öğretiminin etkili olması için öğrencilere; hatalı metinler

üzerinde çalışma, boş bırakılan yerlere noktalama işaretlerini ekleme ve metinleri grupça düzeltme gibi yazma etkinlikleri hazırlamalıdır (Spandel, 2005). Bu sayede öğrenciler, hatalarını bularak ve düzeltme sürecinde etkin bir biçimde yer alarak yazma becerilerini geliştirebilirler.

Shuul ve Sullivan (2001) ise imlâ öğretiminin daha etkili olabilmesi için öğretmenlere şu tavsiyelerde bulunmuştur:

- Yazma öncesinde yapılabilecek imlâ hataları üzerine bilgi verilmesi,
- Düzeltme işaretlerinin öğretilmesi,
- Uygun bir sıralamayla düzeltme çalışmalarının yapılmasının sağlanması,
- Öğrencilerin metinlere eleştirel bakma becerisi kazandırılması,
- Öğrencilere hem kendi yazıları hem de başka birine ait bir yazıda düzeltme çalışmaları yaptırılması.

2.5.7. Sunum: 6+1 AYDM'ye göre sunum, bir yazının dış görünümüdür. Yazıda seslerin düzgün ve eşit boyutlarda yazılıp yazılmadığı, sayfaların belirgin olarak numaralandırılması, görünümü, başlıkların doğru ve sistemli bir yapıda oluşturulması, varsa görsellerin yazıyla uyumlu olması, sayfa kenarlarındaki boşlukların eşit ölçülerde olması, sözcükler arasında uygun boşlukların olması gibi kriterler bir yazının sunumuna doğrudan etki eder (Özkara, 2007; Culham, 2010). Smith vd.'nin (2003) belirttiği üzere etkili bir sunum, hem görsel tasarım ilkeleri (el yazısı, satır aralığı, görsel-metin uyumu gibi) çerçevesinde sanatsal bir bütünlük oluşturmayı hem de metinsel olarak zihindeki kavramların tam ve doğru bir şekilde ifade edilmesini sağlamayı amaçlar. Bu sayede sunum, okurun zihninde net ve kalıcı bir izlenim bırakmayı amaçlar.

Yazının görüntüsünün kötü olması okuru yazıyı okumaktan alıkoyan önemli bir etkidir. Bu nedenle mutlaka el yazısıyla yazmak gerekir düşüncesi doğru bir yaklaşım değildir. Özkara (2007); el yazısının bir yazının görselliği için önemli bir unsur olduğunu, el yazısının kötü görünmesinin okuyucunun yazıda fikirleri anlamasını zorlaştırdığını hatta olanaksız duruma getirdiğini, el yazısıyla güzel yazmakta zorlananların bilgisayarda yazmaları gerektiğini belirtmektedir. Yazı türüne göre numaralandırma veya madde işaretleriyle oluşturulan listeler ve görseller, bilgilerin daha düzenli ve akılda kalıcı hale getirilmesini sağlar. Bu durum, okuyucunun dikkatini çekerek içeriğe olan ilgiyi artırır (Paquette, 2002).

Bir metnin görsel çekiciliğini ve okunabilirliğini artırmak için öğretmenler, öğrencilerine yazının tasarım unsurlarını etkin kullanma konusunda rehberlik etmelidir. Bu kapsamda öğrencilerin harflerin boyutunu ve eğimini dengeleyerek, başlık ve alt başlıklarla

hiyerarşi oluşturarak, madde işaretleriyle önemli noktaları vurgulayarak ve sayfa düzenini iyileştirerek metinlerini daha etkili bir şekilde sunmaları sağlanmalıdır (Özkara, 2007). Spandel (2005) de bir yazının fiziksel olarak nitelikli görünebilmesi için öncelikle bir şablon oluşturulmasını, öğrencilerin bu şablona göre yazmasını, ana başlık ve alt başlıkların tutarlı bir şekilde oluşturulmasını, bazı önemli noktaların listeler hâlinde verilmesini önermektedir. Culham (2010) ise bir metnin etkili bir biçimde sunumunun aşağıdaki etkinliklerle sağlanabileceğini belirtmektedir:

- *Güzel yazı yazma becerilerini geliştirme:* Bir yazarın el yazısı, metnin sunumu için oldukça yüksek bir etkiye sahiptir ve okurun yazıyı okuyup okumayacağına karar vermesinde de önemli bir etkidir. Bu nedenle ihtiyaç duyulması halinde el yazısı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ek çalışmalar yapılması gerekmektedir.
- *Kelime işlemcilerin yazım denetimi ve kelime tarama özelliğini etkin bir biçimde kullanma:* Bilgisayar ortamında yazma çalışması yapan öğrenciler yazılarını düzeltirken çeşitli kelime işlemci programlarını etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları konusunda bilgilendirilmelidir.
- *Kâğıttaki boşlukları temiz ve düzgün kullanma:* Öğrenciler bir metin oluştururken uygun yerlerde boşluk bırakmalı, öğretmenin önerdiği şablona da dikkat ederek yazmalıdır. Bunun yanında kâğıdın da temiz görünmesi önemlidir.
- *Metindeki görselleri düzenleme:* Metnin sunumu için görsellerin önemi büyüktür. Bir yazar metin oluştururken gerekli durumlarda metne çizimler, fotoğraflar, resimler, zaman çizelgeleri, tablolar, grafikler, tablolar eklemeli; fikirlerin vurgulanması için de madde işaretli listeler hazırlamalıdır. Öğretmenler, yazının türü ve içeriğine göre öğrencilerinin görsel öğeleri nasıl düzenlemeleri gerektiği konusunda onlara yardımcı olmalıdır.

2.6.Eğitim Öğretimde Bir Metin Türü Olarak Masal

Masallar, çocukların dil gelişimine katkı sağlayan etkili bir araç olarak alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Birçok araştırmada masalların bireyin bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişim yönlerinden etkilerine değinilmiştir. Bu bölümde önce masalın tanımı, genel özellikleri, bölümleri, türleri; daha sonra ise masalların eğitimdeki ve Türkçe öğretimindeki işlevsel yönleri ele alınmaktadır.

2.6.1. Masalın Tanımı: Geçmişten günümüze kadar birçok araştırmacı masalı hem sözcük anlamıyla hem de bir metin türü olarak farklı açılardan tanımlamaya çalışmışlardır. Masal mekânların, karakterlerin ve olayların kurguya dayalı olduğu; eğlendirici ve ders verici bir amaç doğrultusunda yazılan metin türüdür. Binlerce yıldır farklı toplumlar tarafından,

farklı amaçlarla oluşturulup anlatıldığı için her dönemde insanların ilgisini çeken bir metin türü olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla sözlü edebiyatın, anadili ve davranış eğitimi araştırmacılarının da ilgi odağı olmaktadır.

Masal Türkçe sözlükteki anlamıyla; “Genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağıza, kuşaktan kuşağa sürüp gelen, doğa dışı varlıklara yer verip çoğunlukla insanların belli olmayan bir zamanda ve yerde başından geçen, olağan dışı olayları aktaran bir anlatı türüdür.” (TDK, 2023). Tezel’e (1987) göre, “Halk dilinde meşhur olan, âdap ve öğütleri anlatan söz” anlamına gelmektedir. Arapça ‘mesel’ sözcüğünden türediği belirtilen masal, Sakaoğlu’nun (2002) farklı kaynaklardan aktardığına göre “hikâye, hekâye, hekiya, hekat, mesel, mesele, metel, matal, nagıl, oranlama, ozanlama” sözcükleriyle de anılmaktadır. Masal; Öztürkçede öğüt verici, kıssalı söz anlamına gelen “ötkünç” sözcüğüyle; Uygurcada ise “öd, öğüt” anlamını karşılayan bir sözcüktür (Tezel, 1990, aktaran Nas, 2004).

Bir metin türü olarak ise masal; farklı kaynaklarda zaman ve yer kavramları belirli olmayan, terbiye ve ahlâk eğitimi için faydalı, ilgi çekici, olayların olağanüstü nitelik taşıdığı; peri, dev, cin, ejderha, Arap bacı vb. gibi olağanüstü kahramanları içeren olaya dayalı bir metin türü olarak ele alınmaktadır (Develioğlu, 1962; Karaalioğlu, 1962; Demiray, 1988; Tezel, 1997). Masalın bir nesir türü olduğuna vurgu yapan Boratav’a (1958) göre ise masal dini ve büyü içerikli inanışlardan ve törelerden bağımsız, tümüyle hayale dayanan, gerçeğe ilgisi olmayan ve söyleyenin inandırıcılık kaygısı taşımadığı kısa metinlerdir. Sakaoğlu (2016) da masalı kimi zaman hayvanları ve doğaüstü varlıkları kahramanları arasına katan, olay örgüsünü fantastik mekânlarda şekillendiren, hayal ürünü olmasına rağmen dinleyicileri olayların gerçekliğine inandırabilen bir sözlü anlatım geleneği olarak tanımlamaktadır. Elçin (1981) masalın gizemli yönüne dikkat çekerek bilinmeyen bir yerde, bilinmeyen kişilerin ve varlıkların başlarından geçen olaylarda yaşadıkları maceraların hikayesi şeklinde bir tanım yapmaktadır.

Masallar toplumun içinden doğan ürünlerdir ama bir metin türü olarak belirli özellikler taşımaktadır. Masal zamanın ve mekânın sınırlarını aşan, olağanüstü varlıklarla dolu bir evrende; sıradanlığın ötesine geçen kahramanların maceralarını, kalıplaşmış sözcüklerin büyü dokunuşuyla şekillendiren, hayal gücünün sınırsız coğrafyalarında gezinen bir anlatıdır (Şimşek, 2001). Kuzu’ya (2021) göre gerçeklikle hayalin iç içe geçtiği, sıradan insanların olağanüstü maceralara atıldığı, zaman ve mekân sınırlarının belirsiz olduğu anlatılardır. Masallar içeriğinde genellikle mucizevi durumların ve olayların yer aldığı, olağanüstü serüvenlerin bulunduğu metinlerdir (Öztürk, 2009). İnsanlığın ortak hayal gücünden doğan, nesiller boyu anlatılan, olağanüstü kahramanların başrolde olduğu, zamanın

ötesinde yankılanan fantastik bir öykü olarak tarif edilen masal hakkında çok fazla tanım yapılmakla birlikte genel olarak hepsinin birleştiği ortak nokta, masalların içeriğinde olağanüstü olayların ve karakterlerin varlığıdır.

Masallarda anlatılan olaylar çoğunlukla toplumdan beslenmektedir. Bu edebi tür; bir toplumun örf ve adetlerinden, gelenek ve göreneklerinden; insanların duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerinden kopuk değil, bir halkın yaşam özelliklerini ve değerlerini bir ayna gibi yansıtır (Yavuz,1996). Topluma ait değerler ve yaşanan olaylar masalcıların hayal dünyasında işlenerek olağanüstü unsurlar içeren metinler olarak karşımıza çıkar. Masallar bu değerleri hayal gücü aracılığıyla anlatmaya ve gerçekleri dolaylı olarak eserlere yansıtmaya olanak tanımaktadır (Propp, 2001).

Esas işlevlerinden biri de ders verici olmasından kaynaklı olarak masallar toplumda insanların karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıkılması gerektiği konusunda açıktan veya gizli olarak öğütler içerir. Bu nedenle masallarda değerlerin, iyi ve güzel olan davranışların övüldüğü ve bu konuda öğütlerin verildiği; olumsuz davranışların ise yerildiği ve bunlardan uzak durulmasına yönelik öğütlerin verildiği görülür (Oruç ve Çağır, 2020). Helimoğlu Yavuz (2002), masal metnindeki eylemsellik ile bireyin sosyal yükseliş motivasyonu arasında kurduğu bağ üzerinden çarpıcı bir analiz sunar. Masalın “mutlu son” motifini, günümüz eğitim sisteminin temel yapı taşı olan sınav maratonu ile eşleştiren yazar, bu sayede masalın toplumsal işlevini güncel bir bakış açısıyla yeniden değerlendirir. İş dünyasındaki rekabet ortamını ise masalın kötülük amacıyla olan karakterleriyle özdeşleştirerek anlatının psikolojik derinliklerine iner. Onun bu görüşü; masalın evrensel bir anlatı biçimi olmasının yanı sıra, kültürel ve toplumsal değişime duyarlı bir metin olduğunu da ortaya koyar.

Masalların tanımlarına ve farklı araştırmacıların görüşlerine bakıldığında genel olarak şu özellikler öne çıkmaktadır (Oruç, 2020; Oğuz, 2017):

- Masallar gerçeklikten uzak, düş gücü ürünüdür.
- Anonim yapıdadırlar.
- Masallarda anlatım inandırıcılık kaygısı olmadan yapılır.
- Masal kahramanları çoğunlukla olağanüstü şahıslardır ama sıradan insanlar da masalda yer alabilmektedir.
- Bazı masallarda kahramanlar tilki, horoz, aslan gibi hayvanlardan ve cadı, cin, dev, peri gibi doğa üstü varlıklardan seçilmektedir.
- Masallarda olayların geçtiği yer ve zaman kesin olarak belli değildir.
- Masallar düz yazı (nesir) yoluyla oluşturulmuştur.

- Masallarda belirli coğrafyalar, kültürler ve dinler açısından kaynaklara ve kalıntılara rastlanabilir.
- Hiçbir masal tanımında belirgin bir yaş sınırlaması yoktur ancak çoğunlukla çocuklara anlatıldığından söz edilir.
- Girişte genellikle döşeme ya da tekerlemeler bulunmaktadır ve “*Bir varmış, bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde...*” gibi kalıplar vardır.
- Masallarda kişiler belirsizdir ve kahramanları gerçeklikten uzak, karakteristik özellikler taşımaktadır.

2.6.2. Masalın Bölümleri ve Öğeleri: Masal, iç yapı olarak birçok araştırmacı tarafından farklı açılardan incelenmiş ve bölümlendirilmiştir. Dünya genelinde, farklı toplumlarda, çok farklı özellikte masallar oluşturulmuştur. Her masal ait olduğu topluma göre çeşitli kültür öğelerini yansıtır ancak benzer yapılara sahip olmakla birlikte içeriğinde farklı yapı unsurları bulundurmaktadırlar. Alsac (2017) bir masal metninin yapı unsurlarının bir plan dâhilinde birbirlerine bağlanarak bütünleşen olay örgüsü, şahıs/kişi kadrosu, zaman, mekân, dil ve anlatım gibi öğeler olduğunu belirtir. Bunların yanında masalın yapı unsurlarının hayal-gerçek çatışmasıyla ifade kazanan sembolik anlamları vardır ve bu anlamlar, her bir yapı unsurunda farklı yorumlara dönüşen zengin motifler oluşturur.

Tezel’e (1971) göre masalın bölümleri masal başı, masal kendisi ve masal sonudur. Güleriyüz (2013) ise başlangıç-bağlayış, gövde-gelişme ve bitiş masalın bölümleri olarak ele almaktadır. Çetinkaya’ya (2007) göre de masallar genel olarak üç bölümden oluşmaktadır: Tekerleme bölümü, asıl masal bölümü, son bölüm. Bunlardan farklı olarak Oruç (2020) daha ayrıntılı bir bölümlendirme yaparak masalların öğelerini konu, olay, kişi, yer, zaman, plan, anlatım ve amaç olarak sıralamış ve bir masalın planının döşeme, serim, düğüm, çözüm ve dilek olmak üzere beş temel bölümden oluştuğunu öne sürmüştür. Araştırmacılar masalların bölümlerini farklı sözcüklerle ifade etseler de genel olarak masalın bölümleri “giriş”, “gelişim”, “bitiş” şeklinde ifade edilmektedir.

2.6.2.1. Giriş Bölümü: Bu bölüm masal anlatıcısının dinleyiciyi güdüleyerek harekete geçirdiği, zaman zaman da dinleyicinin aynı duygularda buluşmanın da etkisiyle beden dilini kullanarak anlatıcıyla masalda bütünleştiği bölümdür (Çetinkaya, 2007; Güleriyüz, 2013). Ayrıca bu bölüm söz sanatlarının etkili bir şekilde kullanıldığı, özgün söz yapılarının ve söyleyişlerin yer aldığı, masalın esas bağlamından uzak olan bölümdür. Bazı araştırmalarda bu bölüme başlangıç, döşeme, bağlayıcı, masal başı, tekerleme gibi isimler de verilmektedir (Boratav, 1958; Sakaoğlu, 1999; Çetinkaya, 2007; Kıbrıs, 2010; Güleriyüz, 2013). Genellikle bu bölüme tekerlemeler ve ahenkli söyleyişlerle başlanılmaktadır.

Kahramanlar kısa ve öz olarak sunulur, masalın ana gövdesinde gelişecek ve çözülecek olan sorunlar ve olaylar kısaca ortaya konulur. Bir masala alışıldageldik bir şekilde “Bir varmış, bir yokmuş...” gibi kalıp söyleyişlerle başlanabileceği gibi, dinleyicinin ilgisini yoğunlaştıracak güdüleyici tekerlemelere de yer verilebilmektedir.

Tekerlemeler, temel dil becerilerinin ediniminde ve okumayı ve dinlemeyi sevdirmesi açısından da önemli bir rol oynamaktadır. Tekerlemelerin asıl güzelliği yazarın birbirleriyle alakası olmayan sözcükleri sıralamadaki ustalığıdır (Nas, 2004; Tezel, 1971). Aslında masalla hiçbir ilgisi olmayan içeriğe sahip tekerlemeler, kelime oyunları ile dinleyicinin dikkatini ve ilgisini masala çekmek ve onu masala hazırlamak için söylenmektedir (Gökşen, 1980; Tezel, 1971). Türk masallarında tekerleme bölümü uzundur ve asıl amaç çocuğu masala hazırlamak, ona dil zevkini tattırmak ve anlatılanların gerçek olmadığını hissettirmek olduğu için giriş kısmı bu amaca göre düzenlenmelidir (Şimşek, 2002; Sınar Çılgın, 2007). Kıbrıs’a (2010) göre giriş bölümü; masal yazarının söz ustalığını yansıttığı, toplumda karşımıza çıkma ihtimali bulunan zıt ve gülünç durumların yer aldığı, çocukların istek ve ilgiyle okudukları bölümdür. Özetle bu bölümün temel niteliği, dinleyiciyi tam anlamıyla masalın olağanüstülüklerle dolu ortamlarına hazırlamaktır.

2.6.2.2. Gelişim Bölümü (Gövde, gelişme, asıl bölüm): Masalın asıl olay örgüsünün yer aldığı bu bölümde; iyi ve kötü cinler, periler, ak saçlı nineler, ak sakallı dedeler vb. iyi ve kötü karakterler arasında ilişkiler kurulur. Bu bölümde kahramanlar tanıtılır, iyiler ve kötüler sürekli karşı karşıya gelir ve onları amaçlarına yaklaştırmadaki yardımcı unsurlara yer verilir (Konu, 2017). Olaylar bu bölümde ardışık olarak gelişim gösterir ve belirli bir zaman sıralamasına göre yaşanır (Gökşen, 1980). Gelişim bölümünde ele alınan Keloğlan’ın keskin zekasıyla kendisinden çok güçlü bir karakteri yenmesi ve prensese kavuşması, masal kahramanının bir canavarı alt etmesi gibi örnekler Türk masallarının ayırt edici yönleridir (Tezel, 1990).

Gelişim bölümünde okuyanın ya da dinleyenin masala istek ve heyecanını artıran gerilim içerikli olaylar da yer alabilmektedir. Bu bölüm masalın en uzun bölümü olma özelliğini göstermekle birlikte asıl olayın görüldüğü, mekân ya da mekânların tanımlandığı, ayrıntıların serildiği, kahramanların özelliklerinin belirginleştiği bölümdür (Güleryüz, 2013). Masalların gelişim bölümlerindeki girişler, "Adamın biri, varmış, yokmuş..." gibi klasik kalıpların yanı sıra, "Günün birinde, uzak diyarlarda..." gibi daha özgün başlangıçlarla da şekillenebilir. Bu bölümde, varlıkların ve kahramanların kişilik ve fiziksel özellikleri, "Tilki gibi kurnaz" veya "Güneş gibi sıcak" gibi canlı benzetmelerle okuyucuya aktarılır.

Genellikle masalların giriş bölümünde yer alsa da tekerlemeler anlatımı canlı tutmak

ve derinlik katmak için Türk masallarında gelişim (gövde) bölümünde de görülebilmektedir. Bu da Türk masallarının çok zengin olduğu gösterir (Kıbrıs, 2010). Sınar Çılgın (2007), bu bölümde geçen “Konarak, göçerek; lale, sümbül biçerek...”, “Derelerden yel gibi tepelerden sel gibi...” tekerleme örneklerinin zamandaki ilerleyiş ve yer değiştirmedeki olağanüstü hız; yolculukların çok çetin ve uzun geçmesi gibi durumların daha kısa ve öz bir şekilde anlatmak için kullanıldığını belirtmektedir.

2.6.2.3. Bitiş Bölümü (Sonuç, Dua, Üç Elma, Masal Sonu): Bitiş bölümü farklı kaynaklarda sonuç, dua, üç elma, masal sonu gibi isimlerle de adlandırılmaktadır (Kıbrıs, 2010; Güteryüz, 2013; Sakaoğlu, 2016; Alangu, 2020). Masalda geçen tüm olayların sona erdiği, öğütlerin ve derslerin verildiği, kıssadan hisselerin iletildiği bu bölümde, gelişim bölümünde başlayan düğüm çözüme kavuşur; birbirlerine kavuşan aşıklar için kırk gün kırk gece düğün yapılır (Şimşek, 2002; Kıbrıs, 2010). Alangu (2020), kahramanların ödüllendirildiği ve cezalandırıldığı, ana temaya dair bir atasözünün yer aldığı ya da kalıp sözlerin kullanıldığı beş tür bitiş şekli olduğunu ileri sürmektedir. Sakaoğlu (2016), Alman masal araştırmacısı Robert Petsch’in bir masalın bitiş şekillerini çıplak bitiş, devam eden (ileriye giden) bitiş, özetleyen bitiş, ani bitiş, şahsî bitiriş olmak üzere beş farklı başlıkta sınıflandırdığını ifade etmiştir.

Bir masalın yapısında ve anlatımında en önemli özellik ilgi ve dikkat çekici olması gerektiğidir. Bu nedenle masallar; söz sanatları, tekerlemeler ve olağanüstü varlık ve olaylar gibi dikkat çekici özelliklerle donatılmalıdır. Masalın girişi, gelişimi kadar bitiş bölümü de ilgi çekici olmalıdır. Bu nedenle bitiş bölümünde anlatıcı masalı kendine özgü, ilgi çekici cümleler kurarak bitirmelidir (Güteryüz, 2013). Özellikle Türk masallarında karşılaşılan bitiş şekilleri olan “Onlar ermiş muradına...”, “Gökten üç elma düştü...” gibi mutlu son ifade eden söyleyişlerle sonlandırılmaktadır (Sınar Çılgın, 2007). Masalcı; masalı özgün olarak bitirmek ve anlattığı olayların gerçekliğini arttırmak için bu bölümde gerçekçi tekerlemeler söyler, sanki anlattığı olayların içinde yaşamış gibi kırk gün kırk gece düğün yapar (Tezel, 1990; Nas, 2004).

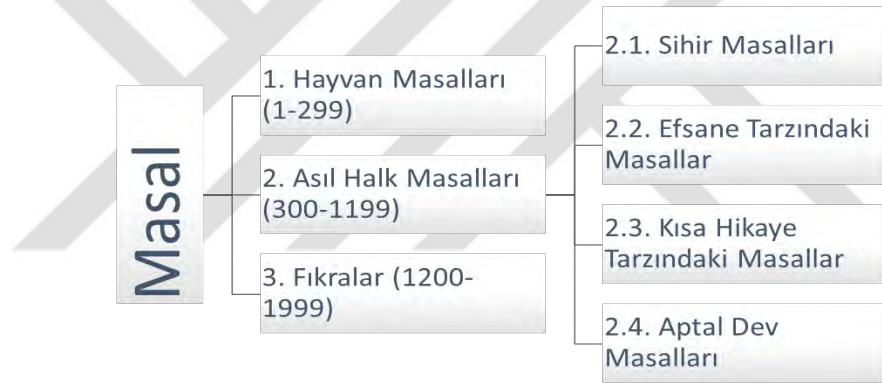
2.6.3. Masalların Sınıflandırılması: Bir tür olarak masal hakkında, birçok araştırmacı tarafından çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. İlk masal sınıflandırma çalışmalarına yaklaşık 150 yıl öncesinde rastlanmaktadır ve bu sınıflandırma çalışmalarında amaç kalıcı bir sınıflandırma yapmak değil, okuma kolaylığı sağlamak olmuştur. İlk masal sınıflandırma çalışmalarını 1864’te Alman masal araştırmacısı J.G. Von Hahn, 1894’te Danimarkalı H.F. Fielber ve 1891’de İngiliz J. Jakobs yapmıştır (Sakaoğlu, 1999; Günay, 2011; Akarslan, 2015). Masalları Yunan mitleriyle sınırlandıran ve az sayıda masal içeren

J.G. Von Hahn (1864) sınıflandırmasının en zayıf yönü, masal tipi ve masal motifi arasındaki farkın sınıflandırmada belirleyici olmamasıdır (Günay, 2011).

İlk masal sınıflandırma çalışmalarından sonra gelen çalışmalarda ise özellikle Antti Aarne, Wolfram Eberhard – Pertev Naili Boratav ve Stith Thompson gibi araştırmacıların sınıflandırmaları dikkat çekmektedir (Sakaoğlu, 1999; Alptekin, 2002). Bu çalışmalar üzerinde sonraki yüzyıl boyunca sıkça durulmuştur. İlk defa geniş kapsamlı ve alanda pratik çalışmalar yapmayı kolaylaştıracak sistematik bir masal sınıflandırmasını ise Fin, Danimarka ve Alman masalları üzerinde 1910 yılında Antti Aarne, ikinci çalışma ise İngilizce yazılan masallar üzerinde 1928 yılında Stith Thompson tarafından yapılmıştır (Luthi, 1997; Sakaoğlu, 1999). Aarne'nin masal sınıflandırması şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10

Aarne'nin masal sınıflandırması



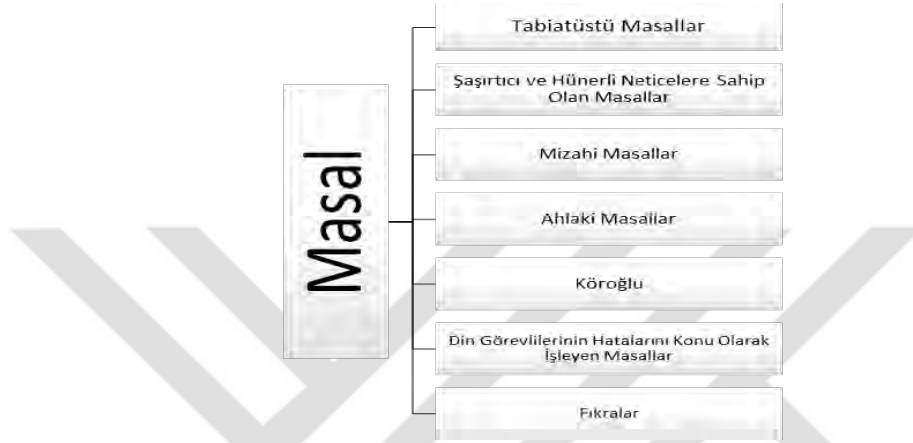
Antti Aarne'in hazırladığı sınıflandırmayı daha sonra Stith Thompson geliştirerek The Types of the Folktale kitabında ele almıştır. Burada masallar, beş ana başlığa ayrılmıştır: Hayvan masalları, günlük (asıl) masallar, fıkralar ve anekdotlar, zincirlemeli masallar ve sınıflandırmaya girmeyen masallar (Aarne & Thompson 1964). Kaarle Krohn ile Antti Aarne'nin birlikte yaptığı ve The Types of the Folktale adıyla yayımlanan, indeks niteliğinde olan, Kuzey Avrupa ülkelerindeki masalların sınıflandırılmasını içeren, motif ve tip ayırımına olanak sağlayan sınıflandırma, en işlevsel ve kabul edilebilir masal sınıflandırması olarak kabul edilmektedir (Sakaoğlu, 2016). Bu kaynağa göre Aarne'nin önerdiği sınıflandırma şu şekildedir: Hayvan masalları, asıl masallar, fıkralar ve komik hikâyeler (Günay, 2011).

Türk masalları üzerine de birtakım sınıflandırma çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak Eberhard ve Boratav'ın (1953) hazırladığı Türk masallarının tip kataloğu göze çarpmaktadır (Jason ve Schnitzler, 1970). Bu çalışmada 2500 Türk masalı incelenmiş, 378 masal türü belirlenmiştir. Warren S. Walker ve Ahmet Uysal, masalları içeriklerine göre geniş bir

yelpazede sınıflandırarak tabiatüstü olayların, beklenmedik sonuçların, mizahın, ahlaki öğütlerin, Köroğlu efsanesinin, din görevlilerinin hatalarının ve fıkraların masallardaki yerini ortaya koymuşlardır. Bu sınıflandırma, masal araştırmalarında önemli bir referans noktası olmuştur (Günay, 1975). Warren S. Walker ve Ahmet Uysal'ın Masal Sınıflandırması şekil 11'de gösterilmiştir.

Şekil 11

Warren S. Walker ve Ahmet Uysal'ın masal sınıflandırması

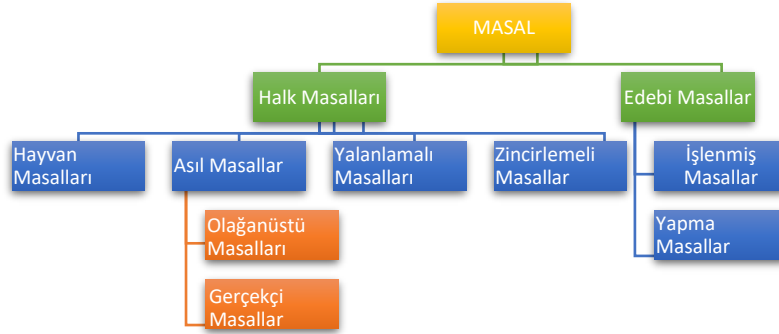


Helimoğlu Yavuz (2002), yaptığı kapsamlı çalışmada masalları içerik ve karakteristiklerine göre dört ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar; olağanüstü güçlere sahip kahramanların ve fantastik varlıkların ön plana çıktığı masallar, sosyal hiyerarşi ve günlük yaşamın yansıtıldığı masallar, hayvanların alegorik olarak kullanıldığı masallar ve dilin zenginliğini ortaya koyan deyim ve atasözlerine yer veren masallardır.

Türk masallarının türleri üzerine diğer bir çalışma ise Yardımcı (2004) tarafından yayımlanan Türk Halk Edebiyatında Nesir adlı kitapta yer almaktadır. Burada masal türleri ilk olarak halk masalları ve edebi masallar olmak üzere iki ana gruba ayrılmıştır. Halk masalları kendi içinde hayvan masalları, asıl masallar, yalanlamalı masallar ve zincirlemeli masallar; edebi masallar ise işlenmiş masallar ve yapma masallar başlıklarıyla gruplandırılmıştır. Ayrıca, halk masallarından olan asıl masallar da kendi içinde olağanüstü masallar ve gerçekçi masallar şeklinde türlerine ayrılmaktadır. Yardımcı'nın (2004) masal sınıflandırması şekil 12'de gösterilmiştir.

Şekil 12

Yardımcı'nın (2004) masal sınıflandırması



2.6.4. Masalların Eğitim Öğretimdeki Yeri: Masallar, tarihsel süreç içerisinde taşıdığı bilgileri ve kültürel öğeleri gelecek nesillere taşır ve onların da yararlanmasına olanak tanır. Eski dönemlerde insanların deneyimlerini ve sorunlarını masallara aktardığı görülür (Kuzu, 2021). Ayrıca, geçmişten bugüne dek incelenen birçok masalda hayvanlar üzerinden ders verme amacının olduğu görülmektedir. Masal formal eğitimin bir parçası olarak algılanmadığı dönemlerdeki toplumlarda aile büyükleri, din adamları, kanaat önderleri tarafından aslında çocukları eğitmek amaçlı kullanılırken günümüzde eğitici ve öğretici rolünden dolayı da bir metin türü olarak sıkça başvurulmuş bir kaynak olmuştur. Çünkü çocuğun okuduğu ya da dinlediği masal aracılığıyla toplumun değer yargılarını, iyi-kötü ve hak-hukuk kavramlarını bilen, çevreye duyarlı bir birey olmanın bilincine ulaşacağı kabul görmektedir (Türkben, 2018). Boratav (1969) da masalın insanın, özellikle çocukluk çağında, içinde bulunduğu kültürel çevreyi daha iyi anlamasına ve böylece kendine güvenen, kimliğini bilen bir birey olarak yetişmesine yardımcı olan etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Masalların çocuklara önemli katkılarından biri olan onların hayal güçlerini zenginleştirmede uçsuz bucaksız maceralarda kendilerini bulmalarındaki rolü yadsınamayacak ölçüde önemlidir ve değerlidir. Hayal gücü; gelecekle ilgili hayalleri doğrultusunda çalışan ve üretim yapan insanların üretim kaynağı, düşünce ve davranışı üzerinde çok etkili olan bir araçtır (Derman, 2002). Masallarda hayali unsurların yoğun işlenmesinin, gerçeklikten uzaklaşmanın çocukların gelişimine ve ahlak düzeylerine zarar verdiği, çocukları gerçek hayattan uzaklaştırdığı ve mantıklı düşüncelerini engellediği için zararlı olduğu tezini savunanlara karşı Anatole France ve André Maurois gibi kişiler hayalin insanlara üstünlük kattığını ve çocuklar için büyük yarar sağladığını savunmaktadırlar (Çetinkaya, 2007). Akkaya (1999) da uçan halıyı uçakla, sihirli aynayı ise televizyon ve internetle bağdaştırmakta ve insanların masallarda öne çıkan hayalleri gerçek yaşama aktardığını ifade ederek bu görüşü desteklemektedir.

Masallar çocuğun gerçek yaşama hazırlanmasında da yararları olan metinlerdir. Gerçeğin ötesinde bir fantezi dünyası sunmaktan öte, gerçeklikle derin bir bağ kurar; fakat bu bağ, oyun gibi bir anlatım tarzıyla ortadan kaldırılır (Buch, 1992). İçeriğinde ele alınan olaylar ve durumlar toplumun gerçeklerini yansıttığı için masal, toplumu eğiten önemli bir araç olmuştur. Çocuk, içinde yaşadığı topluma ait birçok değeri masallar aracılığıyla öğrenip özümseyebilir; başarı, azim ve umut gibi duyguları masallardan alarak kişisel gelişimine katkı sağlayabilir (Oğuzkan, 1997). Oruç ve Çağır (2020); masal kahramanlarının eğitsel yönüne odaklanarak bu karakterlerin yalnız eğlendirici rolü olmadığını, aynı zamanda sosyal yaşamda belirli değerleri temsil ederek bireylere örnek olduğunu belirtmektedir.

Masallardaki en temel konu, erdemdir. Söz gelimi, genellikle masallardaki her olayın sonucunda iyilerin, iyilik yapanların, olumlu hal ve davranışlarda ısrarcı olan kahramanların kazançlı çıktıkları göze çarpmaktadır. Bazı masallarda şiddet içerikli davranışlar yer alsa da temel amaç erdemi öne çıkarmak olduğu için bunlar erdem karşısında oldukça zayıf bir ayrıntı olarak kalmaktadır ve masalı okuyan çocuğun aklında yer edinmez (Önal, 2000). Diğer yandan, Dökmen (1985) de farklı bir bakış açısıyla, masallarda yer alan şiddet unsurunun aslında çocukların hayal dünyalarında saldırganca tavırlarda bulunarak saldırganlık dürtülerini azaltabileceğini ifade etmiştir. Buna karşın masallarda şiddetin düzeyine, nasıl yansıtılacağına özen gösterilmemesi, masal metinlerinin çocuğun özellikleri dikkate alınarak seçilmemesi olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Yavuz (2013) çalışmasında masalların eğitici işlevlerinin dinleyicilere ve okuyuculara etik değerler, psikolojik gelişim, sosyal ilişkiler, ekonomik anlayış ve farklılıklar konusunda önemli mesajlar vererek gerçekleştiğini belirtmektedir. Tanrıkulu ve Yoğurtçu (2018), drama yöntemi ile masalın entegre olduğu bir süreçte planlanan eğitim öğretim etkinliklerinin daha işlevsel ve etkileşimli bir ortamda gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Türkben (2018)'e göre ise masallar bireylerin;

- Dili etkili ve verimli kullanabilmelerinde,
- İletişim kurma becerilerini geliştirmelerinde,
- Metin içi ve metinler arası okuma becerilerini geliştirmelerinde,
- Soyut kavramları ve olguları somutlaştırabilmeyi öğrenmelerinde,
- Araştırmacı bir kişilik kazanma, girişimcilik, kolay karar alabilme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri edinmelerinde,
- Empati kurmayı öğrenmelerinde aracı bir rol üstlenmektedir.

2.6.5. Türkçe Öğretimine Katkıları İşleviyle Masal: Dil, dil becerileri ve öğretimi başlığında da değinildiği gibi bir çocuğun en önemli gelişim alanlarından biri dil gelişimidir. Dil gelişimi de kendi içinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel becerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Bu beceriler aile yaşantısındaki diyaloglarla, eğitim öğretim ortamında gerek ders materyalleri yoluyla gerekse çocuğun arkadaşlarıyla birlikte yaptığı çeşitli etkinlikler sırasındaki sözcük alışverişlerinde geliştirilmektedir. Aile bireyleri arasında anlatılan fıkraların, hikayelerin ve masalların, söylenen ninnilerin, derslerde kullanılan edebi metinlerin temel dil becerilerini geliştirmedeki payı oldukça büyüktür (Çevirme, 2004). Buna bağlı olarak çocuk, eğitim öğretim yaşantısının ilk yıllarından itibaren dilin düşünce ve iletişim aracı olduğunu örnekleyen farklı tür ve biçimlerde özgün metinlerle tanıştırılmalı; bu metinler de çocukların konuşma ve yazma etkinliklerinde model olarak dildeki yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri özellikleri taşımalıdır (Sever, 2015).

Sözü edilen metin türlerinden biri de masaldır. Masalın, çocukların gelişimindeki önemini vurgulayan eğitimciler olaya dayalı metinlerden olan bu edebi türün hayal gücü, yaratıcılık ve dil becerileri üzerindeki etkilerini bilimsel çalışmalarla da desteklemektedir (Akarslan, 2015; Öztürk ve Duran, 2018; Bağcı Ayrancı ve Mete, 2019; Sis ve Bulut, 2018; Çetinkaya vd., 2019). Genel olarak masalların çocuğu yaşama hazırlama konusunda önemli bir rolü de vardır; ancak çocukların dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin geliştirilmesinde, iyi bir karakter oluşturmada masalların yeri dikkat çekmektedir. Çocuk, masallar aracılığıyla hayatını güzelleştirebilir, edebi zevki tadabilir, düşünce ve kavram dünyasını geliştirebilir, planlı ve düzenli yaşamayı ve etkili söz söylemeyi öğrenebilir. Masal, Türkçe derslerinde öğrenmeyi eğlenceli bir maceraya dönüştürürken, aynı zamanda kültürel mirasımızı gelecek nesillere taşıyan bir köprüdür. Çocukların farklı kültürleri tanımalarını sağlayarak dünyaya daha geniş bir pencereden bakmalarına yardımcı olur ve hayal gücünün sınırlarını zorlayarak yaratıcılığı besler, aynı zamanda düşünme ve ifade yeteneklerini de geliştirerek ana dilin inceliklerine ilişkin farkındalıklarını artırır.

Masal, bireyin tüm eğitim süreçlerindeki -özellikle dil edinimine, dili aktif kullanabilme becerisine, dil gelişimine ve dil farkındalığına- yararları ve olayları, çevreyi algılama ve kendini ifade etmede sözcük hazinesini zenginleştirebilmesi açılarından oldukça önemlidir (Karatay, 2007; Türkben, 2018; Altunkaynak, 2012). Masallarda yer alan tekerlemeler bu konuda çocuk için eşsiz bir sözcük hazinesi, okuma sırasında ona eğlence ve motivasyon sunan bir kaynaktır. Bu tekerlemeler yoluyla birçok dilsel unsurun tekrarlanması çocuğun hem zihinsel gelişimine hem de Türkçeyi kullanma/ifade etme becerilerinin gelişmesine katkı yapmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2012),

Helimoğlu Yavuz (2002) masalların Türkçe derslerindeki temel becerilerin öğretimine; çocukların dilini seven ve kültürüne bağlı, sözcük dağarcığı ve düşünce dünyası gelişmiş bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olduğunu aktarır. Demir (2014) ise masalların; çocuklarda Türkçeyi etkin ve doğru kullanma, kendini ifade edebilme, sorgulayabilme ve çözüm üretebilme, geleceğe yön verebilme, okumaktan ve dinlemekten zevk alma, etkili iletişim kurabilme, yorumlayabilme, eleştirebilme ve tartışabilme gibi becerilerine katkı sağladığına değinmektedir.

Çocuk edebiyatının temel taşlarından biri olan masallar, dil edinimi sürecinde önemli bir işlev görmektedir. Boratav (1958) tarafından yapılan çalışmalarda, masalların çocukların ana diline ait zenginlikleri öğrenmelerindeki etkisi vurgulanırken, Gürel vd. (2007) ise masalların çocuklarda ana dil bilinci oluşturmada ve dil öğrenimini daha zevkli hale getirmede oynadığı rolü ortaya koymuştur. Sever (2003), masalların Türkçenin sözcük çeşitliliğini ve söylemsel yapısını, çocukların bilişsel gelişimine uygun bir kurgu ve dil içinde sunduğu tezini ortaya atmaktadır. Bu nedenle, konuşma dilinin çeşitliliğini ve derinliğini yansıtan ve bünyesinde ikilemeler, pekiştirme sıfatları gibi dile ait unsurları barındıran masallar, ana dil eğitiminin etkili bir aracıdır (Yavuz, 1996; Helimoğlu Yavuz, 2002). Bu bilgiler, masalların çocukların dil becerilerini geliştirmek ve kültürel birikimlerini beslemek için etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Gürel vd.'ne (2007) göre masallar; çocukların sıkılmadan, dikkatle ve bazen de çeşitli sorularla katılarak dinlediği türlerin başında geldiği için dinleme becerisini geliştirmede çok etkilidir. Söz gelimi masallarda çocukların düzeyine uygun sözcük ve ifade kalıplarının yanı sıra, yeni sözcükler ve ifade kalıpları da vardır. Çocuklar masal dinlerken, okurken, sözlü ya da yazılı olarak aktarırken bu sözcüklerle ve ifade kalıplarıyla sözcük dağarcığını zenginleştirmekte ve sözcükleri yerinde kullanma becerisi edinmekte, ayrıca mecazlı ifadeleri de anlamaya çalışmaktadır. Çocukların masallarda yer alan tekerlemelerin veya bilmeceelerin dinletilmesi yoluyla büyütülmeleri dinleme becerilerini geliştireceğinden dolayı masallar çocukların okul öncesi hazırlık sürecinde etkili bir araçtır (Melanlıoğlu, 2012; Oğuzkan, 2001). Bu yönleriyle masallar bireylerde dinleme becerisini geliştirmek için yararlanabilecek nitelikli ürünler arasındadır.

Masalın yazma becerisi üzerinde de önemli etkileri vardır. Yavuz ve Çelik'e (2017) göre bu edebi türün, yazma sürecinin düzenlenmesinde önemli işlevleri bulunmaktadır. Yapısında bulunan kurgu, hayal, derinlik ve dil zenginliğinden dolayı ders içi yazma etkinlikleri açısından önemli bir araçtır (Çetinkaya, 2007). Bu yönüyle masal, beceri

kazandırmanın esas olduğu Türkçe öğretimi faaliyetlerinde hem dil etkinlikleri hem de yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir (Bağcı Ayrancı, 2019).

Çocuklar için seçilen masalların nitelikleri önemlidir. Anne-babalar ve yayıncıların buna dikkat etmeleri gerekmektedir. Evde, kreşte, eğitim öğretimde sınıf ortamında; anne babaların, öğretmenlerin ve ilgili herkesin çocuklar için seçecekleri masallarda şu özellikler yer almalıdır (Güleryüz, 2013; Oğuzkan 2001):

- Masalda geçen olaylar canlı ve hareketli olmalıdır.
- Masalın dili sade, anlatımı akıcı olmalıdır.
- Masalda olaylar düğümün çözümü çok iyi işlenmeli ve sürpriz sonlarla noktalanmalıdır.
- Masalda içerik bazı yerlerde çocukları neşelendirecek, güldürecek ve eğlendirecek şekilde oluşturulmalıdır.
- Masallarda çocukları üzecek ya da korkutacak konular ve kahramanlar yer almamalıdır.
- Masallarda çocukları tembelliğe ya da boş inançlara yöneltecek telkinler olmamalıdır.
- Masallar şiir gibi akıcı, işlek ve çocukların sözcük dağarcıklarına uygun bir dille yazılmalıdır.
- Masalların giriş bölümü okuyucunun ve dinleyicinin merakını çekecek bir şekilde başlamalı; gelişim bölümü olaylar arasında bağ kurabileceği bir şekilde devam etmeli, sonuç bölümü ise bir masalın amacına uygun olarak bitirmelidir.
- Masallarda sürekli bir sorun çözülmeli, olumlu tiplere yer verilmeli, kişiyi yaratıcı ve yenilikçi düşünmeye sevk etmelidir.
- Masallar çocukların duygu dünyalarına katkıda bulunmalı; onların iyilik doğruluk, çalışkanlık, keşfetme gibi olumlu kişilik özelliklerini geliştirmelidir.
- Masallar ulusal ve evrensel değerler ekseninde yazılmalı, dünyada var olan bütün canlıların varlığı da gözetilmeli, tüm canlıların bu dünyanın bir parçası olduğu ve yaşama haklarının olduğu gerçeğini de işleyerek oluşturulmalıdır.

2.7.İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında Google Akademik, “TR Dizin” ve “EBSCO Eric, YÖK Tez ve Proquest tez veri tabanları vb. gibi kaynaklardan taranarak ulaşılan, Türkiye’de ve yurtdışında 6+1 AYDM odağa alınarak gerçekleştirilen çalışmalar ardışık bir şekilde sunulmuştur. Toplam çalışma sayılarına bakıldığında hem Türkiye’de hem de yurtdışında çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunlukla 6+1 AYDM’nin öğrencilerin

yazma becerilerine ve yazma tutumlarına olan etkisini geliştirmeye yönelik tasarlandığı görülmektedir.

Çalışmalar incelendiğinde; ortaokul düzeyinde masal yazma üzerine çalışmaya rastlanmamış, genellikle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların ve sınırlı sayıda da olsa yazma tutumuna yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının gelişiminde olumlu etkileri olduğunu belirleyen daha önceki çalışmalar göz önüne alındığında 6+1 AYDM'nin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerileri ve yazma tutumları üzerinde etkili bir uygulama modeli olacağı öngörülmektedir.

2.7.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar: 6+1 AYDM ile ilgili alan yazın taramasında Türkiye'de karşılaşılan ilk çalışma Yazar'ın (2004), öğrencilerin akademik başarısı ile 6+1 AYDM arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı yüksek lisans tezidir. Lisans düzeyindeki 31 öğrenciyle birlikte, yarı deneysel desenle gerçekleştirilen bu çalışmada, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin yazı yazma becerilerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir çalışmada Özkara (2007), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için 6+1 AYDM ile hazırladığı ders planına bağlı olarak beşinci sınıf düzeyindeki 35 öğrenci ile yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Doktora tezi olarak hazırlanan bu çalışmaya göre modelin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Özkara (2007), 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğini Türkçeye uyarlamış ve bu ölçeği kendi çalışması kapsamında üretilen yazıları değerlendirmek için kullanmıştır.

Kaldırım (2014), altıncı sınıfa devam eden 53 öğrencinin yazma becerisine 6+1 AYDM'nin etkisini araştırmak için yarı deneysel desenle tasarladığı yüksek lisans tezinde modelin deney grubundaki öğrencilerin Türkçe öğretim programındaki kazanımları edinmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2014), 6+1 AYDM'nin Türkçe öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutum ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı ve yarı deneysel desen ekseninde hazırladığı doktora tezinde 62 Türkçe öğretmen adayını ile çalışmış, bu çalışma sonucunda modelin Türkçe öğretmen adaylarında imlâ ve noktalama boyutu haricindeki tüm alt boyutlar açısından deney grubu lehine etkili olduğu ve bu öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirdiği bulgulanmıştır.

Görgüç (2016) de yarı deneysel desenle tasarladığı yüksek lisans tezi kapsamında 6+1 AYDM'nin 88 altıncı sınıf öğrencisinin yazma başarısı ve yazma tutumuna etkisini

incelemiştir. Çalışma sonucunda 6+1 AYDM'nin, deney grubundaki öğrencilerin yazma başarıları ve yazma tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2016), dönüt verme ve düzeltme türlerinin öğrencilerin yazma becerisine olan etkisini incelemek ve 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğiyle değerlendirmek için 115 altıncı sınıf öğrencisiyle; yarı deneysel desen ve içerik analizini içeren bir karma yöntem araştırması yapmıştır. Bulgular, ölçeğin tüm boyutlarında dönüt verme ve düzeltme türlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Altuner (2017), 6+1 AYDM'nin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerisi ve öz yeterliliği ile yazma kaygılarına etkisini ortaya koymak amacıyla 49 sınıf öğretmeni adayıyla çalışmıştır. Yarı deneysel desenle hazırlanan bu yüksek lisans tezinin sonuçlarına göre 6+1 AYDM'nin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerileri ve öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu; ayrıca yazma kaygılarını da azalttığı gözlenmiştir.

Sarikaya ve Yılar (2018), bildiri olarak hazırladığı çalışmada 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak amacıyla dördüncü sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin tüm alt boyutlarında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sarikaya ve Yılar (2019), akran destekli yazma modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desenle hazırlanan ve makale türündeki bu çalışma kapsamında öğrencilerin ortaya koydukları ürünler 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda akran destekli yazma modelinin öğrencilerin yazma becerisi ve yazma performansını olumlu etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci yazıları ölçeğin alt boyutları bağlamında incelenmiş en yüksek puanı organizasyon boyutunda, en düşük puanı ise sunum boyutunda aldıkları görülmüştür.

6+1 AYDM ile ilgili Türkiye'de yapılan son çalışmada ise Sağlam (2022), yarı deneysel desenle hazırladığı doktora tezinde metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin 28 özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencisinin, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Daha derinlemesine bir inceleme yapıldığında ise 6+1 AYDM'nin alt boyutlarında fikirler, kelime seçimi ile imlâ ve noktalama alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın

olmadığı; organizasyon, üslup, kelime seçimi, sunum alt boyutlarında ise anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucu dikkat çekmektedir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar: McGuire (1995), bir nitel çalışma olan doktora tezinde öğrencilerin el yazısıyla yazdıkları metinlerle bilgisayarda yazdıkları metinleri karşılaştırmak için 11. Sınıf düzeyindeki 162 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda; el yazısıyla yazılan metinlerin toplam puan ve modelin organizasyon, kelime seçimi, akıcılık ve imlâ açısından bilgisayarda oluşturulan metinlerden önemli ölçüde daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.

Nitel araştırma olan başka bir doktora tezinde ise Blasingame (2000), 6+1 AYDM ile, öğretmenlerin öğretim şekillerinde ortaya çıkan farklılıkları ortaya koymayı amaçlamış ve bu çalışma kapsamında altı öğretmenle çalışmıştır. Sonuç olarak 6+1 AYDM'nin kolay uygulanabilir, eğlenceli ve yazma becerilerini geliştirme açısından etkili olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Courson (2001), 12.sınıf düzeyindeki 133 öğrenciyle çalıştığı yarı deneysel desenli doktora tezinde önce 6+1 AYDM'nin bir özelliğini, sonra da modelin tüm boyutlarını öğrettikten sonra dönüt vermenin öğrencilerin yazma başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, yapılan deneysel uygulamanın öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilediği görülmüştür.

Turkovitz (2003), yarı deneysel desene göre tasarladığı yüksek lisans tezinde 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitimin üçüncü sınıfta öğrenim gören 23 öğrencinin yazılarını geliştirip geliştirmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular, 6+1 AYDM çerçevesinde gerçekleştirilen eğitimin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Kozlow ve Bellamy (2004), nicel araştırma niteliğindeki çalışma raporunda 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 3,4,5 ve 6.sınıfta öğrenim gören 1592 öğrencinin yazılarını incelemiştir. Bulgular değerlendirildiğinde 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma başarısını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Olson (2004), nitel araştırma modeliyle hazırladığı yüksek lisans tezinde 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerilerine katkısını araştırmak amacıyla beşinci sınıf düzeyinde 17 öğrenciye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir.

Harmon (2005) nitel araştırma modelinde hazırladığı yüksek lisans tezinde 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda dördüncü sınıf düzeyinde 5 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda

öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde 6+1 AYDM'nin olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Nitel araştırma modeliyle hazırlanan diğer bir çalışma ise Jordan'ın (2005) doktora tezidir. Bu çalışmanın amacı 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma sonuçları 6+1 AYDM'nin 6. ve 12.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Paquette (2009), yarı deneysel desen ve doküman analizi yöntemleriyle hazırlanan karma yöntem araştırması modelindeki makalesinde 6+1 AYDM'nin kırsal bir bölgede yer alan ilkokuldaki ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Sonuçlara bakıldığında 6+1 AYDM'nin dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine katkı yaptığını, ikinci sınıftaki öğrencilerin yazma becerilerine herhangi bir etkisinin olmadığı dikkat çekmektedir.

Deneysel desenle hazırladığı doktora tezinde Dettra (2010), okul öncesinden altıncı sınıfa kadar farklı kademelerde öğrenim gören 236 öğrencinin yazılı anlatım becerilerini incelemiştir. Sonuçlar, 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmede olumlu etki yaptığını göstermektedir.

Coe vd. (2011) yarı deneysel desenle hazırlanan çalışma raporunda, 6+1 AYDM'nin beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deney grubunu 74 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 6+1 AYDM'nin beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, bu gelişimin öğrencilerin etnik kökeni ve cinsiyetine göre farklılaşmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Qoura ve Zahran (2018), 6+1 AYDM'nin ESP üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yazma başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, yazma öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemin, eleştirel düşünme ve yazma başarısını geliştiren 6+1 AYDM kadar etkili olmadığını ortaya koymuştur. Çalışmada deney grubu, eleştirel düşünme ve yazma performans testi puanlarında kontrol grubundaki öğrencileri geride bırakmıştır.

Kalsum vd. (2020), 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçladığı nicel çalışmasında 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği ile bağlantılı olan beş yazma sürecine dayalı olarak öğrencilerin gelişimine odaklanmıştır. Bulgulara göre, 6+1 AYDM'nin gelişme sağlanan dört boyutu vardır: Fikirler, organizasyon, üslup ve yazım kuralları. Kelime seçimi ve cümle akıcılığı boyutlarında öğrencilerde kayda değer bir gelişme görülmemiştir.

Un-udom (2020), çalışmasında 6+1 AYDM'nin Taylandlı EFL öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini araştırmayı ve öğrencilerin 6+1 AYDM'ye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin ön ve son testteki yazma başarıları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık olduğunu ve öğrencilerin 6+1 AYDM'ye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Genel olarak modelin Taylandlı EFL öğrencilerinin yazmaları üzerinde hem yazma başarıları hem de öğrenmeye yönelik tutumları açısından olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Alan yazın taraması sonucu ulaşılan çalışmalara bakıldığında daha önceki yıllarda yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmada 6+1 AYDM'nin, öğrencilerin temel dil becerisi olarak yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş, bir metin türü özelinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt içinde ve yurt dışında daha önce gerçekleştirilen çalışmalarda 6+1 AYDM'nin etkisi nicel araştırma yöntemleriyle belirlenmeye çalışılmış, bu çalışmaların bazılarında öğretmenlerle görüşmeler yapılarak modelin etkililiği derinlemesine incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır; ancak hiçbir çalışmada nicel bulguları desteklemek amacıyla deneysel uygulama yapılan gruptaki öğrencilerin görüşlerine başvurulmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak 6+1 AYDM'nin belirli bir metin türünün öğretimine yönelik etkisi üzerine çalışılmış ve ortaya çıkan nicel bulguları desteklemek ve bu bulguları derinlemesine açıklamak amacıyla da modelin uygulandığı eğitime katılan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

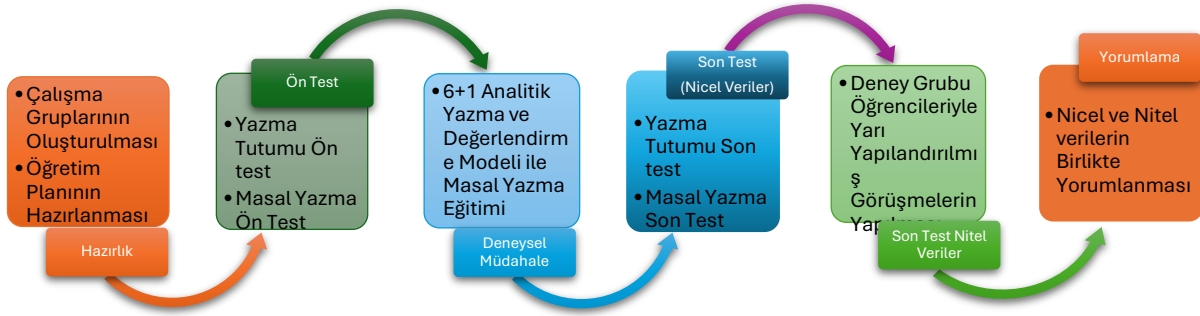
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanma süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi ve uygulama süreci ile ilgili bilgilere değinilmektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli; bir araştırmada kullanılan yöntem ve teknikleri kapsayan, örneklem seçiminden veri analiz tekniklerine kadar araştırmanın her aşamasında etkisi bulunan bir kavramdır. Araştırmacı kullanacağı modeli; araştırmanın amacını, problemin durumunu, kapsadığı evren ve çalışma grubunu, kullanacağı örnekleme türünü, veri türünü, kullanacağı ölçme araçlarını ve tekniğini, uygulayacağı analiz yöntemlerini dikkate alarak belirlemektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu araştırmanın amacı; 6+1 AYDM'nin yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin masal yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının, ön test - son test sürecinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca nicel bulguların, deneysel uygulamaya katılan öğrencilerin 6+1 AYDM ile masal yazma eğitime ilişkin görüşleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Bir araştırma probleminin nicel ve nitel araştırma yollarından sadece birinin kullanılmasına oranla ikisinin bir arada kullanılarak tanımlanabileceği durumlarda karma yöntem tercih edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu amaçlara yönelik olarak da bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı karma yöntem, bir örneklemden elde edilen nicel verilerle elde edilen istatistiksel sonuçları, nitel verilerle derinlemesine analiz ederek zenginleştirmeyi amaçlar (Creswell ve Plano Clark, 2014). İki aşamalı bir süreç takip eden bu desende, ilk olarak araştırma sorusuna doğrudan yanıt verebilecek nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Bu ilk aşamanın ortaya koyduğu bulguların daha iyi anlaşılması ve derinleştirilmesi amacıyla ikinci aşamada nitel veri toplama ve analiz yöntemlerine başvurulur. Araştırmanın açımlayıcı sıralı desene göre tasarımı şekil 13'te gösterilmiştir.

Şekil 13 Açıklayıcı Sıralı Desene Göre Araştırmanın Tasarımı



Araştırmanın uygulanması şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- Yazma eğitimine ilişkin problem durumunu ortaya koymak,
- 6+1 AYDM ve masal üzerine alan yazını araştırması yapmak,
- 6+1 AYDM ile masal yazma uygulaması geliştirmeye karar vermek,
- Deneysel uygulamanın içeriğini, yöntemini ve sürecini oluşturmak,
- Çalışma grubunu oluşturmak,
- Deneysel uygulama öncesinde nicel verileri toplamak (masal yazma becerisi, yazma tutumu),
- Deneysel uygulama sonrasında öncelikle nicel veri (masal yazma becerisi son test, yazma tutumu son test) toplamak ve bu sonuçlardan hareketle görüşme yapılacak öğrencileri belirlemek.
- Nitel veri (6+1 AYDM ile masal yazma eğitimi sürecine ilişkin öğrenci görüşleri) toplayıp görüşleri analiz etmek,
- Nicel verileri nitel verilerle destekleyerek bulguları daha güçlü bir şekilde açıklamaya çalışmak.

Araştırmanın uygulanmasına yönelik plan tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2**Araştırma planı**

Gruplar	Ön Test	Deneyisel Çalışma	Son Test
➤ Deney Grubu	- Masal Yazma - Yazma Tutumu - Ön Testi	6+1 AYDM ile Gerçekleştirilen Masal Yazma Öğretimi	- Masal Yazma Son Testi - Yazma Tutumu Son Testi - Deneyisel Uygulama İlgili Görüşlerin Alınması
➤ Kontrol Grubu	- Masal Yazma Ön Testi - Yazma Tutumu Son Testi	Geleneksel Yöntemlerle Öğretim	- Masal Yazma Son Testi - Yazma Tutumu Son Testi

3.1.1. Nicel Araştırma Modeli: Açımlayıcı sıralı desenle yapılan bu araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması için model olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desende; iki grup üzerine ön test uygulanmakta ve ardından bağımsız değişkenin etkisinin test edilebilmesi için deney grubu üzerinde uygulamalar yapılmaktadır (Can, 2019). Kontrol grubundaki öğretim süreci geleneksel yöntemlerle devam etmiştir. Uygulama süreci bittikten sonra yapılan son test aracılığıyla iki grup arasında geliştirilmek istenilen becerinin düzeyi bağlamında bir fark oluşup oluşmadığı incelenmektedir (Creswell, 2009). Bu çalışma için belirlenen sınıflarda yer alan öğrencilerin bir önceki yıl Türkçe dersi not ortalamaları dikkate alınıp yapılan analiz sonuçlarına göre benzer özellikler taşıdıkları gözlemlenmiş ve sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu şeklinde olarak atanmıştır. Devamında ise uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra veri toplama araçlarıyla elde edilen puanların normallik hesaplamaları yapılmış, verilerin normal dağılıp dağılmadığına göre belirlenen parametrik veya parametrik olmayan testler aracılığıyla yapılan hesaplamalarla grupların masal yazma becerilerinde ve yazma tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Nicel araştırmanın simgesel görünümü tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Nicel araştırmanın simgesel görünümü*

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

DG: Deney Grubu

Ö1.2: Deney Grubu Son Test

KG: Kontrol Grubu

Ö2.2: Kontrol Grubu Son Test

Ö1.1: Deney Grubu Ön Test

X: 6+1 AYDM ile Masal Yazma Eğitimi

Ö2.1: Kontrol Grubu Ön Test

Araştırmanın yapılacağı okul, sınıf ve öğrencilerin tesadüfi atamanın yapılma olanağının neredeyse bulunmamasından dolayı çoğu araştırmada deneysel desen yerine yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Cohen vd., 2007). Karasar'a (2020) göre de MEB'e bağlı okullarda yapılan araştırmalarda da benzer durum görüldüğü için grupların birbirine denk bir şekilde oluşturulması çok mümkün olmamaktadır. Deneysel araştırma diğer araştırma türlerine göre; bir değişkenin etkilerini gözlemlemek için başvurulabilmesi, yerinde kullanıldığında neden-sonuç ilişkilerini ölçebilmesi yönünden geçerli ve güvenilir bir yöntem olmasından dolayı farklılık gösteren bir araştırma türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2012). Yarı deneysel araştırmalar ise okullarda uygulanan çalışmalarda mevcut sınıflar grup olarak belirlendiği için tercih edilmektedir. Bir araştırmada deneysel desenin uygulanmasının zor olması veya uygun olmaması durumunda yarı deneysel deseni kullanmak nedensel ilişkilerin test edilmesine olanak sağlamaktadır (Neuman, 2020). Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarda, katılımcılara yönelik deneysel işlem öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2020).

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanırken şu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir (Cohen vd., 2007; Karasar, 2020):

- Araştırma grupları belirlenirken seçkisizlik kuralının göz önünde bulundurulması,
- Uygulama başlamadan önce grupların ön test puanlarının ölçülmesi,
- Bağımsız değişkenin sadece deney grubundaki öğrencilere yöneltilmesi,
- Uygulamadan sonra grupların son test puanlarının ölçülmesi,
- Ulaşılan puanlar karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılması

3.1.2. Nitel Araştırma Modeli: Bu araştırmada nicel verilerini desteklemek için nitel verilerden de yararlanılmıştır. Nitel veriler, araştırmanın nicel bulgularına göre ortaya çıkan olguların daha ayrıntılı olarak açıklanmasına ve araştırmanın derinlemesine incelenmesine yardımcı olmaktadır (Patton, 2018). Nicel verilerden elde edilen bulguların nitel verilerden ulaşılan bulgularla desteklenmesi açıklayıcı sıralı desenin en önemli özelliklerinden biridir (Creswell, 2013).

Araştırmanın nitel aşaması, problem durumu doğrultusunda elde edilen nitel verilerin sonuçlarının kullanılması yoluyla nicel bulguların geliştirilmesi, genellenmesi veya doğrulanmasını amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yönelik olarak deney grubundan belirlenen öğrencilerle araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sırasında yaptıkları etkinliklere, uygulamada kullanılan öğretim modeline ve yazma tutumlarına bakış açılarıyla birlikte verilen eğitime yönelik düşünceleri ve önerileri kayıt altına alınmıştır. Elde edilen nitel veriler; içerik analizi ile analiz edilmiş, inceleme sonucunda ortaya çıkan sonuçlara ilişkin olgular, alan yazınla ilişkilendirilmiş ve alana ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

3.2.Çalışma Grubu

Örneklem seçiminde yansızlık ilkesinden ayrılmamalı ve evrendeki her birim, örneklemde yer almak için eşit olanağa sahip olmalıdır (Kaptan, 1973). Bazı çalışmalar yapılacağı zaman olasılık temelli örneklem kullanılması gerekmemektedir (Özen ve Gül 2007). Bu durumda, olasılığa dayalı olmayan ve yansızlık ilkesine göre belirlenmeyen araştırma gruplarının *örneklem* olarak değil *çalışma grubu* olarak adlandırılması daha uygun olmaktadır (Balcı, 2018). Bu nedenle bu çalışmada *örneklem* yerine *çalışma grubu* kavramı kullanılmıştır. Araştırma deseninin işleyişine uygun olarak öncelikle nicel veri toplamak için çalışma grubu oluşturulmuş, araştırmanın nicel boyutu tamamlandıktan sonra ise nitel boyutu için çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. Nicel Veri Toplamak İçin Oluşturulan Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu olarak İstanbul ili Sarıyer ilçesinde bir ortaokulda 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde öğrenim gören, benzer özellikler taşıyan iki tane yedinci sınıf belirlenmiştir. Araştırmada yer alan 43 öğrencinin 22'si deney grubunda 21'i ise kontrol grubunda yer almıştır. Sınıfların mevcutlarında benzerlik gösterilmesine dikkat edilmiştir. Örneklem belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına

olanak tanır.” (Büyüköztürk vd. 2018, s.92). Bu araştırmanın örnekleme belirlenirken amaçlı örneklem yöntemleri arasından kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123). Bu çalışmada da araştırmacının, çalışma grubunda yer alan öğrencilerle aynı kurumda çalışıyor olması, deneysel işlem basamaklarının rahatlıkla uygulanmasını ve ardından yapılan görüşmelerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu örneklem yöntemi doğrultusunda öğrencilerin bir önceki yılın Türkçe ortalamaları incelenmiş ve bu ölçüt bakımından anlamlı farklılık bulunmayan iki sınıftan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Grupların bir önceki yılın Türkçe ortalamaları açısından dağılımına ait yüzdelik değerler ve frekans dağılımlarına ilişkin veriler tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4

Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle ilgili bilgilere ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları

Değişkenler			Deney Grubu		Kontrol Grubu	
			N	%	N	%
Yıl Sonu Türkçe Ortalamaları		0-45	-	-	-	-
		46-70	-	-	-	-
		71-100	22	100	21	100

Tabloya göre her iki grupta da yer alan öğrencilerin tamamının yıl sonu Türkçe ortalamalarının 71-100 aralığında olduğu gözlenmektedir ancak bu tek başına yeterli değildir. Uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin bir önceki yıla ait Türkçe ortalamaları istatistiksel olarak da incelenmiştir. Grupların bir önceki yıla ait not ortalamaları analiz edilmeden önce betimsel istatistikler sunulmuştur. İlk olarak deney ve kontrol gruplarının bir önceki yıla ait Türkçe dersi not ortalamalarına ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Grupların yıl sonu Türkçe dersi not ortalamalarına ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss
Yıl Sonu Türkçe Ortalamaları	Deney	22	93.091	1.565
	Kontrol	21	93.184	1.701

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yıl sonu Türkçe ortalamaları açısından benzer ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ancak yalnızca ortalamaların birbirine yakın olması grupların eşleştirilmesi için yeterli bir ölçüt değildir. Grupların birbirlerine yakın düzeyde olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ilgili değişken açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ölçülmüştür. Bu ölçüme uygun testin belirlenebilmesi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiştir. Bu amaçla Shapiro-Wilk testinden yararlanılmış, çarpıklık ve basıklık katsayılarına da bakılmıştır. Grupların yıl sonu Türkçe ortalamalarına ilişkin puanlar arasındaki farkın normallik değerleri tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Grupların yıl sonu Türkçe dersi not ortalamaları arasındaki farkın normallik değerleri

Değişken	Gruplar	N	Çarp.	Bas.	p
Yıl Sonu Türkçe Ortalamaları	Deney	22	-.734 .491	-.562 .953	.060
	Kontrol	21	-.562 .953	-.251 .972	.090

Gruplar normal dağılmıştır diyebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.50 ile +1.50 aralığında, Shapiro-Wilks test sonucunun da $p > .05$ olması gerekmektedir. Buna göre tablo 6’da yer alan çarpıklık-basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre grupların bir önceki yıla ait Türkçe ortalamaları bakımından normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle grupların yıl sonu Türkçe ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Grupların puanlarının karşılaştırılması tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7*Grupların yıl sonu Türkçe ortalamaları karşılaştırılması*

Testler	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yıl Sonu Türkçe	Deney	22	93.091	1.563	.292	.772
Ortalamaları	Kontrol	21	93.184	1.702	.291	.758

Grupların bir önceki yıla ait Türkçe ortalamaları incelendiğinde her iki sınıfta yer alan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar göz önüne alındığında her iki sınıfta yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu iki sınıftan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

3.2.2. Nitel Veri Toplamak İçin Oluşturulan Çalışma Grubu: Karma yöntem desenli bu araştırmanın nitel boyutunda, yapılan deneysel uygulamalardan hareketle deney grubu öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmek amacıyla, uzman görüşleri de alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacı için örneklem sayısının niceliği değil, niteliği önemli olduğu için örneklem seçimi de hedefe ilişkin olarak gerçekleştirilmektedir (Türnüklü, 2000). Bu nedenle görüşmeler için deney grubunun tümü değil, belirli ölçütlere göre seçilen öğrenciler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu örneklem yönteminde araştırma problemiyle ilgili kendi içinde benzer düzeyde olan farklı kategorilere göre örneklem belirlenmektedir. Maksimum çeşitlilik örneklem türüne başvurmakta amaç; çeşitliliği sağlamak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında hangi çeşit ortak veya benzer yönlerin var olduğunu belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maksimum çeşitlilik örneklem türü doğrultusunda araştırmanın son testlerinden düşük (4), orta (4) ve yüksek (4) puan ortalamasına sahip 12 gönüllü öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılan gruptaki öğrencilere atanan kodlar ve masal yazma becerisi son testinden aldıkları puanlar tablo 8’de gösterilmektedir:

Tablo 8*Görüşme yapılan öğrencilerin masal yazma son test puanları*

Öğrenci	D1	D2	D3	D4	O1	O2	O3	O4	Y1	Y2	Y3	Y4
Son Test Toplam Puan	8	11	13	13	18	20	22	23	29	31	35	35

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nicel ve nitel verileri toplamak için araştırmacı tarafından üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için iki nicel veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar; Özkara (2007) tarafından Türkçe dersi için uyarlanan 6+1

analitik yazma ve değerlendirme ölçeği (Ek-4) ve Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen *ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğidir* (Ek-5). Nicel verilerin sonuçlarına göre nitel veri elde etmek veya konu hakkında derinlemesine bilgi elde edebilmek içinse *yarı yapılandırılmış görüşme formu* kullanılmıştır (Ek-5). Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı	Hedef Kitle	Yaklaşım
a. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	Yazılı Ürünleri Değerlendirme	Deney-Kontrol Grupları	Nicel
b. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği	Öğrencilerin Yazma Tutumlarını Belirleme	Deney-Kontrol Grupları	Nicel
c. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrencilerin Deneyisel Uygulama ile ilgili Görüşlerine Ulaşma	Deney Grubu	Nitel

3.3.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği: 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği, aynı adı taşıyan yazma modeline bağlı olarak nitelikli bir yazı değerlendirme ölçeği geliştirmek amacıyla 1980’li yıllarda, ABD’de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur (Özkara, 2007). Araştırmacıların Beaverton ve Oregon’daki öğretmenlerden yardım alarak geliştirdikleri bu ölçek, nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikleri ve bu özelliklerin ölçülmesinde dikkate alınması gereken kriterleri içermektedir (Grundy, 1986). Ölçeğe göre iyi bir yazıda bulunması gereken özellikler; *fikirler (Ideas)*, *Organizasyon (organization)*, *üslup (voice)*, *Kelime seçimi (word choice)*, *Cümle akıcılığı (sentence fluency)*, *imlâ ve noktalama (convention)* ve *sunum (presentation)* olmak üzere yedi başlık altında toplanmıştır (Özkara, 2007). Öğrencilerin ön test - son testte yazdıkları masallar 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Türkiye’de Özkara (2007), uzman görüşlerini de alarak bu ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin güvenilirliği fikirler boyutu için 0.92, organizasyon boyutu için 0.91, üslup boyutu için 0.89, kelime seçimi boyutu için 0.91, cümle akıcılığı boyutu için 0.90, İmlâ boyutu için 0.93, sunum boyutu için ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Öncelikle ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için Özkara’dan e-posta üzerinden izin alınmıştır (Ek-6).

Öğrencilerin araştırma öncesinde, uygulama çalışmalarında ve araştırma sonunda yazdıkları masallar 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinde bulunan yedi kriter dikkate alınarak araştırmacı ve iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Puanlamalar yapılırken ölçeğin her boyutuna yönelik en düşük verilebilecek puan 1, en yüksek verilebilecek puan ise 5'tir. Yazıda incelenen boyutun niteliğine göre her boyut için 1,2,3,4, ve 5 puan verilebilmektedir (Culham, 2003; Werkmeister, 2010). Toplamda ise bir öğrenci ürünü en düşük 7, en yüksek 35 puan alabilir. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeğin düzeylere göre puan aralıkları tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

6+1 AYDM ölçeğinin düzeylere göre puan aralıkları

Aralık	Düzy
1-12	Düşük
13-24	Orta
25-35	Yüksek

3.3.2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Bu araştırmada 6+1 AYDM ile verilen masal yazma eğitiminin öğrencilerin yazma tutumlarını ne derece etkilediğini belirlemek amacıyla Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması için Can ve Topçuoğlu Ünal'dan e posta aracılığıyla izin alınmıştır (Ek-7). Can ve Topçuoğlu Ünal (2017), ölçeği geliştirebilmek için uzman görüşleri ile oluşturduğu yapı taslağını ortaokul düzeyinde 334 öğrenciye uygulamış, ölçeği kapsam geçerliği ve yapı geçerliği açısından incelemiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.840, Bartlett's Küresellik Testi değeri ise [$\chi^2=2397,063$; $df=703$, $p<.000$] bulunmuştur. Ölçek, açımlayıcı faktör analizine göre üç faktör altında 23 maddeden oluşan bir yapıdadır. Bu maddelerin 10'u "ilgi", 6'sı "algı", 7'si ise "katkı" faktörü altında toplanmıştır. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin belirttiği toplam varyans oranı %.43,7'dir. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin 3 faktörden oluşan yapısının uygunluğu incelenmiş ve erişilen uyum iyiliği indeksi değerlerinden ($\chi^2=497.54$, $RMSA=0.097$, $GFI= 0.75$, $SRMR= 0.091$, $CFI= 0.79$, $NNFI= 0.76$, $RMR= 0.071$) hareketle ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığı belirtilmiştir. Cronbach Alfa analizi sonucunda ise güvenilirlik katsayısının 0.891 olduğu gözlenmiş, bu verilere göre ölçeğin geçerliliği ve güvenilirlik kriterlerinin sağladığı ve eğitim araştırmalarında kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinin düzeylere göre puan aralıkları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11*Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinin düzeye göre puan aralıkları*

Aralık	Düzey
23-69	Düşük
70-92	Orta
93-115	Yüksek

Her madde 1-5 arası puanlanmıştır. Ölçek toplamda 23-115 arası puanlanmıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşme aracılığıyla veri toplamanın amacı insanların hayatın herhangi bir alanında yaşadığı bir deneyime nasıl bir anlam yüklediğini öğrenmektir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabit seçenekler ve açık uçlu soruların kombinasyonu ile analiz kolaylığı sunar, katılımcılara kendilerini ifade etme fırsatı verir ve derinlemesine bilgi toplama sürecine katkıda bulunur (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada 6+1 AYDM'ye göre masal yazma eğitiminin öğrencilerin masal yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda, belirlenen öğrencilere sorulması için sekiz soru hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce sorular hazırlanır; ancak görüşme yapılırken kısmi olarak esneklik gösterilebilir, soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verilebilir (Ekiz, 2009). Kapsam geçerliliğini sağlamak adına taslak görüşme formu, deneysel uygulama planı ve kullanılan nicel veri toplama araçları alanında uzman üç kişiyle paylaşılmış, bu araçlarla görüşme formunun uyumu (üçgenleme ve tamamlama açısından) değerlendirilmiştir. Görüşme formu uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda düzenlenmiş ve son şeklini almıştır. Öğrencilerin çalışmaya karşı ön yargıda bulunmalarının önüne geçebilmek için uygulama öncesinde görüşme formu uygulanmamıştır. Ancak görüşme sorularında çalışma öncesi durumlarına yönelik sorular da bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin 6+1 AYDM'ye, masal yazma çalışmalarına ve yazmaya ilişkin görüşleri alınarak nitel veriler elde edilmiş, bu veriler aracılığıyla nicel veriler daha derinlemesine açıklanmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması:

Araştırma karma desen araştırmalarından açıklayıcı sıralı desene göre tasarlandığı için iki aşamalı bir veri toplama süreci oluşturulmuştur. İlk aşamada nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra ikinci aşamada nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir.

Araştırmanın yapılması için öncelikle Bursa Uludağ Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmasının ardından İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 11/11/2022 tarihli ve E-59090411-20-63331623 sayılı izin (Ek-2) alınmıştır. İzin belgesinde belirtilen okul idaresiyle

ve öğrencilerle görüşülüp ayrıntılı bir bilgi verildikten sonra araştırmanın planlaması yapılmıştır. Çalışmanın 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci dönemi içerisinde 12 haftalık süreç içerisinde haftada iki saat boyunca süreceği belirtilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması: Araştırma için gerekli onaylar alındıktan sonra yüz yüze eğitim yapılma olanağı olan dönemlerde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Gruplar atandıktan sonra deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 6+1 AYDM ile masal yazma eğitimi, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler kullanılarak planlanan masal yazma eğitimi verilmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilere masal yazma testi ve yazma tutum ölçeği uygulanmıştır. Ardından öğrencilerin masal ürünlerini ve yazma tutumlarını içeren kâğıtlar toplanmıştır. Nicel veri toplama araçları ile toplanan bu veriler ilk aşamada Microsoft Excel programına ardından SPSS 26. paket programına aktarılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması: Araştırma kapsamında nicel veriler elde edildikten sonra nitel verileri toplama süreci başlatılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde ilk olarak öğrencilerin seçileceği yöntem belirlenmiş, sonrasında ise öğrencilerle görüşmelerin nasıl yapılacağına karar verilmiştir. Nitel veri toplama sürecine alınacak öğrenciler, nicel veri toplama sürecinin son aşamasında yapılan son test puanlarına göre belirlenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deney grubunda 12 öğrenci ile görüşmeler yapılarak araştırmanın nitel verileri toplanmıştır.

Görüşme yapılmadan önce öğrencilerle yer ve zaman belirlenmiş, okul yönetimi ve öğrenci için uygun olan mekânda araştırmanın konusu ve amacı hakkında öğrencilere bilgi verilerek görüşmeler yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında öğrenci soruları anlamadığında veya sorular yeterince açık olmadığında araştırmacı, uygun yönlendirmelerle öğrencinin soruları rahat bir şekilde cevaplayabilmesini sağlamıştır. Alınan cevaba yönelik öğrenciden onay alındıktan sonra bir sonraki görüşme sorusuna geçilerek görüşmeler devam ettirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel verilerle öğrencilerin 6+1 AYDM ile hazırlanan masal yazma eğitimine bakış açıları, uygulama sırasında yaşadıkları deneyimler ve uygulama öncesine göre masal yazma becerilerinde ve yazma tutumlarında değişiklik olup olmadığına dair görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.5.Uygulama Süreci:

Bu bölümde, araştırmanın olabildiğince farklı değişkenlerden etkilenmemesi için hazırlanan uygulayıcı kılavuzu, uygulama sürecinde edinilen bilgi ve kazanılan becerilerin

uygulanması amacıyla hazırlanan öğrenci ürün dosyası, eğitim süresince kullanılacak yazma etkinlikleri için seçilecek cümle, paragraf, metin ve ses dosyalarının seçimine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın deneysel uygulama sürecinin planlanması; deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem olmak üzere iki aşamada planlanmıştır. Deneysel işlem öncesinde, ilk olarak etik kurul izni için işlemler başlatılmış ve gerekli izinlerin tamamı alındıktan sonra araştırmanın planlaması tamamlanmış, ön test uygulaması aşamasına geçilmiştir. 6+1 AYDM ile masal yazma öğretim programı oluşturulmuş ve ardından ön testlere ilişkin veriler, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden toplanmıştır. Sonrasında ise deneysel işlem aşamasına geçilmiştir.

3.5.1. Deneysel İşlem Basamakları: Deneysel işlem, Sarıyer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulda, Türkçe dersinde uygulanmıştır. Yapılan deneysel işlemde masal türünün öğretimi hedeflenmiştir.

- Araştırma için ilgili kurum ve kuruluşlardan gerekli izinler alınarak İstanbul ili, Sarıyer ilçesinde yer alan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmanın gerçekleştirildiği ortaokulda bir önceki yılın Türkçe not ortalamaları açısından birbirine yakın iki grup belirlenmiş, biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır.
- Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun idari görevlilerine, rehberlik birimine ve dersin öğretmenine araştırma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarına herhangi bir öğretim etkinliği sunulmadan masal yazma ve yazma tutumu ön testleri uygulanmıştır.
- 6+1 AYDM ile masal yazma öğretim etkinliklerine başlamadan önce deney grubunun 6+1 AYDM hakkında ön bilgi sahibi olması, gerçekleştirilecek deneysel işleme ilişkin fikir sahibi olmaları ve araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları önceden görme ve ortadan kaldırma olanağına sahip olmak amacıyla ön bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Araştırmanın uygulama basamağında deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ders planları dikkate alınarak 6+1 AYDM ile masal yazma öğretim içerikleri sunulmuştur. Bu aşamada araştırmacı ders öğretmeni olarak deney grubu ile ders etkinliklerini gerçekleştirmiştir.
- Araştırmada kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim gerçekleştirilmiştir.

- Araştırmanın son basamağında deney ve kontrol gruplarına masal yazma ve yazma tutumu son testi uygulanmıştır. Araştırmada deney grubu ile gerçekleştirilen 6+1 AYDM ile masal yazma eğitimi içerikli uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak deney grubu öğrencileri ile görüşme gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmada elde edilen veriler SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney grubuna ait masal yazma ve yazma tutumu ön test - son testlerine ait veriler deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeye ait veriler analiz edilmiştir.

Uygulama süreci ön test ölçümleri, 6+1 AYDM'ye göre masal yazma eğitimi planı ve son test ölçümlerini de kapsayan 12 haftalık zaman diliminde gerçekleşmiştir. 6+1 AYDM'nin her boyutu için bir haftalık ikişer ders saati öğretim planlanmıştır. Deneysel uygulama sürecine ilişkin bilgiler tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12

Uygulama süreci

Hafta	İşlem	Uygulama Grubu
1. Hafta	Masal Ön Test	Deney – Kontrol Grubu
2. Hafta	Tutumlar Ön Test	Deney – Kontrol Grubu
3. Hafta	Fikirler	Deney
4. Hafta	Organizasyon	Deney
5. Hafta	Üslup	Deney
6. Hafta	Kelime Seçimi	Deney
7. Hafta	Cümle Akıcılığı	Deney
8. Hafta	İmlâ ve Noktalama	Deney
9. Hafta	Sunum	Deney
10. Hafta	Masal Son Test	Deney – Kontrol Grubu
11. Hafta	Tutumlar Son Test	Deney – Kontrol Grubu
12. Hafta	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Deney Grubundan Seçilen 12 öğrenci

6+1 AYDM ile masal yazma eğitiminde her hafta farklı bir boyuta ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sırasında öğrencilerin kazandıkları becerileri uygulamalarına olanak sağlamak, onlara doğrudan veya dolaylı olarak yazılı ve sözlü dönüt vererek öğrenme süreçlerine katkı yapmak için öğrenci ürün dosyası oluşturulmuştur. Bu dosyada; her hafta yapılan eğitim faaliyeti kapsamında yapılan etkinliklerde oluşturdukları yazılı ürünler; cümle, paragraf veya metin yazma çalışmaları gibi çalışma kâğıtları bulunmaktadır. Her hafta plan

dâhilinde yapılan eğitimin hemen ardından uygulayıcı tarafından o hafta için daha önce hazırlanan çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve etkinlik süresi tamamlandıktan sonra bu çalışma kağıtları tekrar toplanıp öğrenci ürünleri değerlendirilmiştir.

Çalışma; ön test uygulamaları, 6+1 AYDM'nin 7 basamağı ve son test uygulamalarını kapsayan 12 haftalık süreçte planlanmıştır. Uygulama süreci içerisinde her hafta için 6+1 AYDM'nin bir boyutuyla masal türü öğretiminin ilgili konusu bir araya getirilerek masal yazma eğitimine ilişkin etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinliklerde kullanılacak olan cümle, paragraf, metin ya da farklı materyaller için yazılı ve dijital kaynaklar yardımıyla çalışma kağıtları hazırlanmış ve çalışmanın amacı, içeriği ve planlanan uygulama süreci hakkında da bilgiler verilerek Türkçe eğitimi alanında uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra etkinliklere gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak uygulama planına son şekli verilmiştir.

3.5.2. Uygulamanın Aşamaları, Beceriler ve Ölçülebilir Özellikler: Yapılan eğitimin haftalık planlaması aşağıdaki gibi olup uygulanan aşamalandırılmış yazma eğitimi etkinlikleri Ek-3'te yer almaktadır:

1. Hafta: Masal Ön Test Ürünlerinin Toplanması

Araştırmanın birinci haftasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin serbest konu seçimiyle birer masal yazmaları istenmiştir. Bu işlem için iki ders saati (40 dk +40 dk) ayrılmıştır. Masal yazma süreci boyunca işlemin güvenilirliğini etkileyecek herhangi bir konu hatırlatması yapılmamış, öğrencilerin yazılarına müdahalede bulunulmamıştır. Süre tamamlandığında yazılan masallar araştırmacı tarafından değerlendirilip puanlandırılmak üzere toplanmıştır. Yazılan masallar Özkara'nın (2007) Türkçeye uyarladığı 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin bütün boyutlarına göre değerlendirilmesi için toplanmıştır.

2. Hafta Tutumlar Ön Test Ürünlerinin Toplanması

İkinci haftada ise deney ve kontrol gruplarına yazma tutumlarını belirlemek için Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ölçeğin nasıl kullanılacağına dair gruptaki öğrencilere bilgiler verilmiştir. Bu işlemler ayrı ayrı derslerde olmak üzere her gruba birer ders saati süresince yapılmıştır. Öğrencilerin fikirlerini ve cevaplarını etkilememek adına işlem uygulama süresince herhangi bir şekilde yorum yapılmamış, önerilerde bulunulmamıştır. Öğrencilere yalnızca ölçekte anlamadıkları yerlerle ilgili sorularda yardımcı olunmuştur. Ölçekler daha sonra araştırmacı tarafından puanlanıp analizi yapılmak üzere toplanmıştır.

3. Hafta: Fikirler Boyutuna İlişkin Uygulamalar

Hedef: Okuyucunun dikkatini dağıtmayan, açık ve bir konuya odaklanmış metin yazar. Ana fikri uygun fikirler ve detaylarla zenginleştirir.

Çevre kirliliğinin sebepleriyle ilgili birkaç cümle sunuya yansıtıldı ve çevre kirliliğine neden olan faktörlerin azaltılması için neler yapılacağıyla ilgili öğrencilerin yaratıcı çözüm önerileri getirmeleri istendi. Tüm çözüm önerileri listelendikten sonra her öğrenciden kendine ait çözüm önerisini uygulayabileceği bir masal örneği ortaya koymaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları masallarda;

- Konuyu sınırlandırarak ve dağıtmadan,
- Anlatımıyla ve ele aldığı detaylarla önemli bilgiler vererek,
- Yardımcı fikirleri, ana fikri desteklemekte kullanarak,
- Bilgilerini ve deneyimlerini yansıtarak,
- Okuyucunun zihninde oluşabilecek soruları öngörüp cevaplayarak,
- Konu açısından önemli olan detayı bulup yazıya yansıtarak fikirleri geliştirmeleri beklenmektedir.

Fikirler boyutuna ilişkin etkinlikler Ek-3'te verilmiştir.

4. Hafta: Organizasyon Boyutuna İlişkin Uygulamalar

Hedef: Yazının organizasyonunu ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarır.

Bilgilerin sıralanışı, yapılandırılması ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendirecek şekilde düzenlenmelidir.

Öğrenciler etkinliklerde yazacakları metinlerde organizasyonu iyi bir şekilde sağlamak için;

- Okuyucuyu yazıya çekmek için güzel bir giriş yapmalı, metnin sonuç bölümünü de okuyucuyu tatmin edecek şekilde oluşturmalıdır.
- Fikirleri bağlarken özenli geçişler yapmaya dikkat etmelidir.
- Ayrıntılar doğru olarak yerleştirilmeli, sıralamasını da mantıklı ve etkileyici yapmalıdır.
- Metindeki detaylandırmayı ne zaman derinlemesine ne zaman yüzeysel yapacağına dikkat etmelidir.
- Özgün ve ana fikri tam anlamıyla yansıtacak başlık belirlemelidir.
- Metinde organizasyonu okuyucuyu yormayacak bir şekilde düzenlemeli, metnin yapısı hedef kitleye ve amaca uygun olarak oluşturmalıdır.

Organizasyon (Düzenleme) boyutuna ilişkin etkinlikler Ek-3'te verilmiştir.

5. Hafta: Üslup Boyutuna Yönelik Uygulamalar

Hedef: Okuyucuyla karşılıklı konuşuyormuş gibi yazar.

Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun bir anlatım tarzı benimsemelidir.

Bu boyutta öğrencilere, bir yazının anlatımında bulunması gereken aşağıdaki özellikler aktarılmaya çalışılmıştır.

- Yazar okuyucuyla olumlu bir etkileşim kurmak için yazısında doğal ve etkili bir dil kullanmalıdır.
- Yazıdaki kişisel seçimler ve fikirlerin düzenlemesi yazının amacını eksiksiz yansıtmalıdır.
- Yazar, kişiliğini yansıtmaya riskine rağmen kişisel duygularını metne katmalıdır. Bu, metnin anlatımını güzelleştirmektedir.
- Açıklayıcı ve ikna edici üslup seçiminde özen gösterilmeli; konunun gücü, okuyucuya fikirleri neden bilmesi gerektiğini fark ettirmelidir.
- Yazının anlatımı kişisel ve etkili olmalı; okuyucuya yazarın fikirlerini veya bakış açısını düşündürmelidir.

Üslup boyutuna ilişkin etkinlikler Ek-3'te verilmiştir.

6. Hafta: Kelime Seçimi Boyutuna Yönelik Uygulamalar

Hedef: Yazısında verilmek istenen mesajı eksiksiz olarak, ilgi çekici ve doğal bir şekilde aktaracak kelimeler seçer.

Öğrenciler yazdıkları masalarda kelime seçerken ana düşüncenin ve yardımcı düşüncelerin daha iyi anlaşılmasına ve ilgi çekecek şekilde aktarılmasına yardımcı olacak kelimeler seçmeleri konusunda bilgilendirildiler.

Bu boyutta öğrencilere, bir masal yazarken kelime seçiminde bulunması gereken aşağıdaki özellikler aktarılmaya çalışılmıştır.

- Özgün ve metnin vermek istediği mesaja uygun ve ana düşüncenin anlaşılmasını kolaylaştıracak kelimeler seçilmelidir.
- Kelimeler ve tamlamalar çarpıcı ve akılda kalıcı olmalıdır.
- Dili ve anlatım tarzını doğal hale getirecek, okuyucu kitlesine uygun ve etkili kelimeler seçilmelidir.
- Yerinde kullanılan fiiller, özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik güç katmalıdır.
- Anlamı zenginleştiren ve anlamayı kolaylaştıran bir dil tercih edilmelidir.
- Kelimeler ve deyimler doğru seçilmesinde, uygun yerlerde kullanılmasında gösterilen hassasiyet belirgin olmalıdır.

Kelime seçimi boyutuna ilişkin etkinlikler Ek-3'te verilmiştir.

7. Hafta: Cümle Akıcılığı Boyutuna Yönelik Uygulamalar

Hedef: Kusursuz bir ahenk, uyum ve akıcılıkta yazar.

Öğrenciler masal yazarken etkileyici, güçlü ve etkili anlatımlar oluşturarak metnin akıcılığına katkı yapmalıdır.

Cümle akıcılığını sağlamak için masal yazımında aşağıdaki özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir.

- Cümle oluşturmada; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özen gösterilmelidir.
- Farklı uzunluklarda ve yapılarda cümleler kurulmalıdır. Eksiltili cümleler anlatıma farklı bir tarz katacaksa tercih edilmelidir.
- Cümle başlangıçları çok çeşitli olmalı ve yazıya hareket katmalıdır.
- Cümleler ve düşünceler yerinde ve yaratıcı bir şekilde birbirlerine bağlanmalı, aralarındaki ilişkinin durumu ve birbirlerini ne şekilde destekledikleri belirgin olmalıdır.
- Yazının genelindeki uyum belirgin olmalı, cümle akıcılığını olumlu etkilemek için kelimeler doğru seçilmeli ve yerinde kullanılmalıdır; Kelime uyumu metin yüksek sesle okunduğunda kolaylıkla anlaşılmalıdır.

Cümle akıcılığı boyutuna ilişkin etkinlikler Ek-3'te verilmiştir.

8. Hafta: İmlâ ve Noktalama Boyutuna Yönelik Uygulamalar

Hedef: Yazısında imlâ ve noktalama kurallarını metni okumayı ve anlamayı kolaylaştıracak şekilde kullanır.

Öğrencilere imlâ ve noktalamanın bir yazının anlaşılmasına ve okunmasına ne düzeyde katkılar yaptığı hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda bir yazının imlâ ve noktalama yönünden hangi özellikleri taşıması gerektiği hakkında şu bilgiler verilmiştir:

- Metin yazımında genel olarak zor kelimelerde bile imlâ kurallarına dikkat edilmelidir.
- Noktalama işaretlerinin kullanımı kusursuz olmalı, bazen noktalamalar yaratıcı bir şekilde de kullanılabilir.
- Büyük harf kullanımına ilişkin kurallar iyi bilinmeli ve yazıda tutarlı bir şekilde kullanılmalıdır.
- Dil bilgisi kurallarının kullanımı da metnin anlatımına yardımcı olacak şekilde ve doğru olmalıdır.
- Satır başları düzgün ve metindeki organizasyonu güçlendirecek şekilde oluşturulmalıdır.

- Yazar imlâ ve noktalama kurallarını metne farklı bir tarz katabilmek için değiştirdiğinde amacına ulaşmış olmalıdır.

İmlâ ve noktalama boyutuna ilişkin etkinlikler Ek-3'te verilmiştir.

9. Hafta: Sunum Boyutuna Yönelik Uygulamalar

Hedef: Metnin biçimini ve sunumunu; okuyucunun mesajı anlamasını ve birleştirebilmesini kolaylaştıracak şekilde oluşturmaktır.

Öğrencilere metnin sunumunun ve dış görüntüsünün bir yazının anlaşılmasına ve okuyucuyu çekebilmesine yaptığı katkılar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda bir yazının sunumunun hangi özellikleri taşıması gerektiği hakkında şu bilgiler verilmiştir:

- Yazıda seslerini eğimi ve kelimeler arası boşluklar düzgün, anlaşılır ve metnin okunmasını kolaylaştıracak şekilde olmalıdır.
- Yazı bilgisayarda yazıldığında da uygun yazı karakterleri ve punto kullanılmıştır.
- Sayfadaki satır başı, satır sonu, kelimeler arası vb. boşluklar okuyucuların metne ve konuya odaklanmasına yardımcı olmalıdır. Kâğıt üzerindeki boşluklar dengeli ve yazının amacına uygun şekilde oluşturulmalıdır.
- Metnin okunabilirliğini artırmak için başlıklar, alt başlıklar, numaralandırma ve sayfa düzeni gibi görsel öğelerin etkili kullanımı büyük önem taşır.
- Metinde görsel öğeler metinle tam bir uyum içinde tasarlanmalı; aktarılmak istenen önemli bilgileri ve kilit noktaları destekleyerek açık ve anlaşılır hale getirmelidir.

Sunum boyutuna ilişkin etkinlikler Ek-3'te verilmiştir.

10. Hafta: Masal Yazma Son Test Uygulaması

Araştırmanın 10. Haftasında deney ve kontrol gruplarının masal yazma becerileri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik son test kapsamında iki grupta da yer alan öğrencilerden beş farklı kavramdan birini seçerek birer masal yazmaları istenmiştir. Bu işlem için iki ders saati (40 dk +40 dk) ayrılmıştır. Masal yazma süreci boyunca işlemin güvenilirliğini etkileyecek herhangi bir konu hatırlatması yapılmamış, öğrencilerin yazılarına müdahalede bulunulmamıştır. Süre tamamlandığında yazılan masallar araştırmacı tarafından değerlendirilip puanlandırılmak üzere toplanmıştır. Yazılan masallar Özkara'nın (2007) Türkçeye uyarladığı 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin bütün boyutlarına göre değerlendirilmiş ve puanlamaları yapılmıştır. Puanlama güvenirliliğinin sağlanması için kağıtlar üç farklı puanlayıcı tarafından puanlanmış ve nihai puan ortalamaları bu işlemin ardından ortaya çıkmıştır.

11. Hafta: Yazma Tutumu Son Test Uygulaması

Uygulama sürecinin 11. Haftasında işlem sonrası son test uygulaması doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının yazma tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği iki gruba da uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ölçeğin nasıl kullanılacağına dair ön test yapılmadan önce gruplardaki öğrencilere bilgiler verilmişti. Bu işlemler ayrı ayrı derslerde olmak üzere her gruba birer ders saati süresince yapılmıştır. Öğrencilere ölçekte anlamadıkları bölümlerle ilgili sorularda ölçeğin güvenilirliğini etkilemeyecek şekilde yardımcı olunmuştur. Ölçekler daha sonra araştırmacı tarafından puanlanıp analizi yapılmak üzere toplanmıştır.

Deneyisel işlem sonrasında tüm öğrencilerin son test sürecinde yazdıkları masallar ve uygulanan tutum ölçeklerinin puanlaması yapıp gerekli analizler yapıldıktan sonra iki grubun da masal yazma becerilerinde ve yazma tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmiştir.

12. Hafta: Öğrenci Görüşlerinin Toplanması

Uygulama sürecinin son haftasında, deneyisel işlem sonrasında deney grubunda son test masal yazma etkinliğinde Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğiyle yapılan değerlendirmede düşük, orta ve yüksek düzey puan alan 4'er öğrenci belirlenmiş ve deneyisel işlem süreciyle ilgili bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okulda uygun bir ortamda ve zamanda gerekli izinler alınarak yapılmıştır. Bu görüşmeler yazıyla kayıt altına alındıktan sonra içerik analizi yapılmıştır. Her öğrenci ile ayrı ayrı görüşülmüş, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için görüşme öncesinde tedbirler alınmıştır.

3.6.Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçları aracılığı ile erişilen verilerin analizi sürecinde iki farklı analiz sürecine başvurulmuştur. Analiz sürecinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler nitel ve nicel verilerin analizi şeklinde iki başlık hâlinde aşağıda anlatılmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi: Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle tasarlanmıştır. Bu desene göre araştırmanın nicel verileri, ön test - son test çalışmalarında ulaşılan verilerden oluşmaktadır. Yarı deneysel desenle elde edilen veriler değerlendirilirken araştırmaya katılan deney kontrol gruplarındaki öğrencilerin önceki dönem Türkçe dersi not ortalamaları dikkate alınarak grupların denkliği incelenmiştir. 6+1 AYDM ile uygulanan öğretimin öğrencilerin masal yazmalarına ve yazma tutumlarına etkisi ön test değişkeni kontrol altına alınarak, SPSS 26.0 programı aracılığıyla incelenmiştir.

Gruplara aynı ölçme araçları, olabildiğince benzer ortamlarda uygulanarak araştırmanın nicel boyutunun iç ve dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın içeriğine ve ön test - son test uygulamalarında ayırım oluşmaması için uygulayıcı kılavuzları hazırlanmıştır.

Araştırma ön test - son testinde yer alan öğrenci ürünleri 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde ölçme hatalarının en alt düzeye indirgenebilmesi amacıyla alanında uzman ve puanlama yetkinliği olan, iki veya daha fazla puanlayıcının yazılı ürünleri bağımsız olarak puanlaması ve tüm puanlayıcıların puan ortalamalarının hesaplanması gerekmektedir (Aydın, 2018). Puanlamayı Türkçe Eğitimi Bölümünde doktora yapan ve puanlama yetkinliği olan iki doktora öğrencisi, aynı alanda yüksek lisans mezunu olan bir Türkçe öğretmeni yapmıştır. Elde edilen 43 masal yazma ürünü, üç farklı kişi tarafından 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğiyle puanlandırılmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanların ortalamaları alınarak son puanlar ortaya çıkarılmıştır. Puanlayıcıların özellikleri tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Puanlayıcı özellikleri

Puanlayıcı	Unvan	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet	Değerlendirilen Ürün Sayısı
1.	Öğretmen	Doktora	E	43
2.	Öğretmen	Doktora	K	43
3.	Öğretmen	Yüksek Lisans	E	43

Çalışmaya katılan puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği belirlemek için Kendall W katsayısına bakılmıştır. Kendall W katsayısı 1'e ne kadar yakın olursa puanlayıcı güvenilirliği de o kadar yüksektir, 0'a yakın olması ise puanlayıcılar arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir (Can, 2019). Değerlendirme sonuçları SPSS 26.0 paket istatistik programı ile

analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan Kendall W katsayıları tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği ön test puanları Kendall uyuma analizine göre güvenilirlik tablosu

Boyutlar/Toplam	Değerlendirmeci Sayısı (N)	Uyum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
1. Fikirler	3	.945	.0008
2. Organizasyon	3	.911	.0001
3. Üslup	3	.889	.0002
4. Kelime Seçimi	3	.879	.0003
5. Cümle Akıcılığı	3	.909	.0002
6. İmlâ ve Noktalama	3	.910	.0007
7. Sunum	3	.870	.0001
8. Toplam Puan	3	.870	.0003

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrencilerden elde edilen 43 masal yazma ürünü, üç farklı kişi tarafından analitik yazma ve değerlendirme ölçeğiyle puanlandırılmıştır. Değerlendirme sonuçları SPSS 26.0 paket istatistik programı ile analiz edilmiştir. Kendall W uyuma katsayısının ideal değeri, 0-1 aralığında 1 değerine en yakın değerdir ve elde edilecek değer .80 değerinden büyük olduğunda puanlayıcılar arasında güvenirliliğin sağlandığından söz edilebilmektedir; ayrıca p değerinin .05'ten küçük olması da anlamlı derecede uyum olduğuna işaret etmektedir (Can, 2019). Kendall W istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin *fikirler* boyutunun W değeri .94; *organizasyon* boyutunun W değeri .911; *üslup* boyutunun W değeri .89; *kelime seçimi* boyutunun W değeri .88; *cümle akıcılığı* boyutunun W değeri .91; *imlâ ve noktalama* boyutunun W değeri .91; *sunum* boyutunun W değeri .87 ve ölçeğin *toplam puanının* W değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında $p = .00 < .05$ ön koşulu sağlandığı için, anlamlı derecede uyum olduğu söylenebilir. Bu verilere göre, ön testteki Kendall W katsayıları incelendiğinde 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanlarında puanlayıcıların oldukça iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç tüm ölçütler için puanlayıcılar arasında iyi bir uyumun olduğuna işaret etmektedir.

Ayrıca öğrencilerden elde edilen son test ürünleri de aynı biçimde Kendall W katsayısına göre analiz edilmiştir. 6+1 AYDM ölçeğine ilişkin son testler puanlaması Kendall W uyuma analizi sonuçları tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15*6+1 AYDM ölçeğine ilişkin son testler puanlaması Kendall uyuma analizi sonuçları*

Boyutlar/Toplam	Değerlendiren Sayısı(N)	Uyum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
1. Fikirler	3	.888	.0001
2. Organizasyon	3	.849	.0003
3. Üslup	3	.886	.0002
4. Kelime Seçimi	3	.852	.0003
5. Cümle Akıcılığı	3	.833	.0007
6. İmlâ ve Noktalama	3	.929	.0005
7. Sunum	3	.918	.0002
8. Toplam Puan	3	.961	.0001

Araştırma sürecinde toplanan nicel veriler SPSS 26’da işlenmiş ve analiz edilmiştir. Analizde araştırmanın nicel veri toplamaya yönelik olan alt soruları dikkate alınarak tablo 16’da belirtilen istatistiki yöntemler tercih edilmiştir.

Tablo 16*Alt sorulara göre tercih edilen nicel veri analiz için kullanılan test türü*

Alt Sorular	Veri Analiz İçin Kullanılan Test Türü
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine etkisi nedir?	İlişkili Örneklem T Testi İlişkisiz Örneklem T testi Mann Whitney U Testi*
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisi nedir?	İlişkili Örneklem T Testi İlişkisiz Örneklem T testi Mann Whitney U Testi*

*Veriler normal dağılım göstermediği için kullanılmıştır.

Tabloda belirtilen istatistiki yöntemlere karar vermeden önce de verilerin normalliğine bakılmıştır. Bir veri grubunun normal dağılım özelliklerine sahip olma durumunu saptayabilmek için; puanların çarpıklık ve basıklık değerlerini incelemek, normallik testi yapmak ve grafiklerden yararlanmak başlıca etkenlerdir. Nicel analizlerin tamamında verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin çarpıklık (ÇK) ve basıklık (BK) katsayıları incelenmiştir. Normallik konusunda fikir yürütebilmek, çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakınlığıyla yakından ilişkilidir (Can, 2019). Hair vd.

'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında yer alması dağılımın normal dağılım özellikleri gösterdiğine işaret etmektedir. Öte yandan Tabachnick ve Fidell (2013) -1.5 ile +1.5 aralığının, George ve Mallery (2010) ise -2 ile +2 aralığına işaret ederek çarpıklık ve basıklık değerlerinin daha geniş bir aralıklarda referans kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği biçimde -1.5 ile +1.5 aralığı referans alınmıştır.

Bir verinin normal veya normale yakın bir dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için başvurulması gereken yöntemlerden biri de Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen verilere bakmaktır. Gürbüz ve Şahin (2017) örneklem büyüklüğü 30'un üstünde olması halinde Kolmogorov-Smirnov, altında olması halinde ise Shapiro-Wilk testlerinin kullanımının uygun olacağını aktarırken; Büyüköztürk (2020) ise örneklem büyüklüğü 50'nin üstünde olduğunda Kolmogorov-Smirnov, altında olduğunda ise Shapiro-Wilk testinin kullanılmasını önermektedir. Araştırmanın uygulama öncesi ve sonrası deney grubunda 22, kontrol grubunda ise 21 öğrenci vardır. Bu sayılar 30'un altında olduğu için normallik hesaplamalarında Shapiro-Wilk testinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi: Araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın "Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin 6+1 AYDM ile düzenlenen masal yazma eğitimi sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?" alt sorusu için nitel veri toplama araçları arasında yer alan ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tüm görüşme verileri tematik bir şekilde kodlanarak nitel veri analizi yapılmıştır. Kodlama, verileri belirli özelliklerine göre bölerek farklı kategorilere ayırma süreci olarak tanımlanabilir, tematik kodlama ise verilerin incelenip benzer özelliklere sahip olanların bir araya getirilmesiyle oluşur (Corbin ve Strauss, 2008). Elde edilen kodlar, belirli kategoriler altında toplanmış, ardından bu kategoriler de farklı temaların altında listelenmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden alınan cevaplardan yola çıkılarak toplamda üç tema (*Bilişsel Özellikler, Duyuşsal Özellikler, Dil ve Anlatım Özellikleri*), dört kategori (*Bilgi, Beceri, Tutum, Algı*) ve 32 kod (*Yazma sevgisi, kural bilgisi, akıcılık vs...*) belirlenmiştir. Nitel verilerin analizi için, içerik analizi yöntemine başvurulmuştur.

İçerik analizi, öğrencilerin her bir soruya ilişkin verdikleri yanıtlardan oluşturulan kodlar ve temalar yardımıyla yapılmıştır. Bu süreçte görüşülen öğrencilere Ö1'den Ö12'ye kadar takma isimler verilerek analiz yapılmıştır.

Bu araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri elde etmek için yapılan içerik analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

- I. Formdaki sorular aracılığıyla elde edilen verilerdeki öğrenci görüşleri yazılı metin hâline getirilmiş ve kodlanmıştır.
- II. Oluşturulan kodlar yoluyla çeşitli temalar oluşturulmuştur.
- III. Temaların, kategorilerin ve kodların düzenlemesi yapılmıştır.
- IV. Bulguların tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Kodlayıcılar arası güvenilirlik, içerik analizinde kritik bir rol oynar; çünkü güvenilirlik sağlanmadığında elde edilen yorumlar geçerliliğini yitirir (Lombard vd., 2002). Bu nedenle nitel veri analizinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Bu doğrultuda temalar, kategoriler ve kodlamalar, alana hâkim bir uzman tarafından da incelenmiştir. Kodlamayı yapan birinci kişi çalışmayı yürüten araştırmacıdır, diğeri ise görüşme formundaki soruları da değerlendiren ve alana hâkim bir uzmandır. Kodlayıcılar arasındaki uyumun hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği ve diğer adı uyuşum yüzdesi formülü $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ olan formüle başvurulmuştur. Formüle bağlı olarak yapılan hesaplamaların sonucu %80 ve üzerindeyse, farklı uzmanların belirledikleri kod ve temalar benzer ve tutarlıdır dolayısıyla bu da çalışmanın güvenilirliğini desteklemektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışma için, anılan formülle yapılan hesaplamaların sonucu %82 olarak belirlenmiş ve bu da çalışmanın nitel kısmının güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın masal yazma ve yazma tutumu değişkenleri çerçevesinde elde edilen bulgular, araştırma sorularındaki sıralamaya uygun olarak başlıklar hâlinde aşağıda sunulmuştur:

4.1.Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

“6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin, yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve modelin alt boyutları açısından gelişimlerine etkisi nedir?” alt sorusuna yönelik olarak deney grubu öğrencilerinin masal yazma becerisi ön test-son test puanları karşılaştırılmıştır. Veri analizi türünü belirleyebilmek için öncelikle deney grubunun masal yazma ön test - son test puanları arasındaki farkların normallik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Deney grubunun masal yazma becerisi ön test-son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

Boyut	Gruplar	N	Çarp.		Bas.		p
Fikirler	Deney Ön Test –Son Test	22	-.627	.491	-.943	.953	.006
Organizasyon	Deney Ön Test –Son Test	22	.418	.491	.312	.953	.317
Üslup	Deney Ön Test –Son Test	22	.331	.491	-.59	.953	.082
Kelime Seçimi	Deney Ön Test –Son Test	22	.189	.491	-.625	.953	.169
Cümle Akıcılığı	Deney Ön Test –Son Test	22	-.149	.491	-.649	.953	.338
İmlâ ve Noktalama	Deney Ön Test –Son Test	22	.064	.491	-.494	.953	.033
Sunum	Deney Ön Test –Son Test	22	-.084	.491	-.759	.953	.060
Toplam Puan	Deney Ön Test –Son Test	22	.046	.491	-1.278	.953	.335

Tablo 17 incelendiğinde deney grubunun masal yazma becerisi ön test - son test toplam puanları ve fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve noktalama ve sunum boyutlarına ilişkin ön test - son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, verilerin normal dağılıma sahip olduklarını göstermektedir. Normallik testlerinden faydalanmak da verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer işlemdir. Bu araştırmada deney grubunda 22 ve kontrol grubunda 21 öğrenci

bulunduğundan yapılan analizlerde Shapiro-Wilk Testi tercih edilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, ölçeğin fikirler boyutu ($p=.006$), organizasyon ($p=.317$), üslup ($p=.82$), kelime seçimi ($p=.169$), cümle akıcılığı ($p=.338$), imlâ ve noktalama ($p=.33$), sunum ($p=.60$) boyutları ile ölçeğin geneline yönelik ön test - son test puanları arasındaki farkın Shapiro-Wilks test sonuçlarına ait p değerleri .05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda, deney grubundaki öğrencilerin ön test - son test kapsamında yazdıkları masalların değerlendirilmesiyle elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını karşılaştırmak için ilişkili örneklem t testinin kullanımı uygun görülmüştür. İlişkili örneklem t testi sonuçlarının bulguları tablo 18'de yer verilmiştir:

Tablo 18

Deney grubunun masal yazma becerisi ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	t	p
Fikirler	Deney Ön Test	22	2.878	1.170	-5.624	.0001
	Deney Son Test	22	4.136	.746		
Organizasyon	Deney Ön Test	22	2.667	.835	-6.499	.0002
	Deney Son Test	22	3.984	.819		
Üslup	Deney Ön Test	22	3.379	1.050	-4.302	.0002
	Deney Son Test	22	4.303	.719		
Kelime Seçimi	Deney Ön Test	22	3.515	1.022	-2.086	.049
	Deney Son Test	22	3.924	.822		
Cümle Akıcılığı	Deney Ön Test	22	3.076	1.058	-5.031	.0003
	Deney Son Test	22	4.242	.750		
İmlâ Noktalama	Deney Ön Test	22	2.909	1.451	-3.743	.001
	Deney Son Test	22	3.666	1.259		
Sunum	Deney Ön Test	22	2.666	1.122	-3.232	.004
	Deney Son Test	22	3.454	1.086		
Toplam Puan	Deney Ön Test	22	21.135	5.665	-8.399	.0002
	Deney Son Test	22	27.878	4.719		

Tablo 18'e göre, deney grubundaki öğrencilerin masal yazma becerisi ön test - son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkili örneklem t testinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması ($\bar{X}=21.135$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=27.878$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p=.00$; $p<.05$). Bu bulgu, 6+1 AYDM ile yapılan deneysel çalışmanın deney grubunun masal yazma başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *fikirler* boyutuna ilişkin ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}=2.878$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=4.136$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$; $p=.00$). Deney grubundaki öğrencilerin, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *organizasyon* boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}=2.667$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=3.984$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$; $p=.00$). Deney grubundaki öğrencilerin, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *üslup* boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}=3.379$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=4.303$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$; $p=.00$). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin diğer boyutu olan *kelime seçimine ilişkin* ön test puan ortalaması ($\bar{X}=3.515$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=3.924$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$; $p=.049$). *Cümle akıcılığı* boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}=3.076$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=4.242$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$; $p=.00$). *İmlâ ve noktalama* boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}=2.909$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=3.666$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$; $p=.001$). Deney grubundaki öğrencilerin, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *sunum* boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}=2.666$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=3.454$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$; $p=.004$). Bu bulgular; deney grubu ile gerçekleştirilen 6+1 AYDM ile masal yazma eğitiminin, toplam puan ve modelin bütün boyutları yönüyle anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt sorusu kapsamında, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin masal yazma becerisi ön test - son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Analiz için seçilecek testi belirlemek amacıyla öncelikle kontrol grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve dağılımın normalliğine bakılmıştır. Bu işleme ilişkin sonuçlar Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Kontrol grubunun masal yazma becerisi ön test - son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

Boyut	Gruplar	N	Çarp.	Bas.	p
Fikirler	Kontrol Ön Test –Son Test	21	-.893 .501	.918 .972	.108
Organizasyon	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.419 .501	-.239 .972	.326
Üslup	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.323 .501	-.496 .972	.140
Kelime Seçimi	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.688 .501	-.655 .972	.053
Cümle Akıcılığı	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.062 .501	-.968 .972	.425
İmlâ ve Noktalama	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.307 .501	-.448 .972	.486
Sunum	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.615 .501	-.077 .972	.085
Toplam Puan	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.710 .501	1.332 .972	.167

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubunun yazdıkları masallardan ve her bir boyutundan elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasındaki farka ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, kontrol grubundaki öğrencilerin masal yazmalarına ilişkin ön test - son test puanlarının normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının göstergelerinden biri olan Shapiro-Wilks testine göre de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları arasındaki farka ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenmektedir. Tabloya göre, ölçeğin *fikirler* ($p=.108$), *organizasyon* ($p=.326$), *üslup* ($p=.140$), *kelime seçimi* ($p=.053$), *cümle akıcılığı* ($p=.425$), *imlâ ve noktalama* ($p=.486$), ve *sunum* boyutları ($p=.085$) ile ölçeğin *toplam puanına* ($p=.167$) yönelik ön test - son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait değerleri $p>0.05$ koşulunu sağlamaktadır ve bu da grupların normal dağıldığını göstermektedir. Bu durumda kontrol grubunun masal yazma becerisi ön test - son test toplam puanları ile fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ noktalama ve sunum boyutlarına ilişkin puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t testinin ön koşulları sağlanmıştır. Tablo 20’de kontrol grubunun ön test - son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 20*Kontrol grubunun masal yazma becerisi ön test - son test puanlarının karşılaştırılması*

Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	t	p
Fikirler	Kontrol Ön Test	21	3.111	1.387	.943	.357
	Kontrol Son Test	21	2.841	1.285		
Organizasyon	Kontrol Ön Test	21	2.984	1.380	.393	.699
	Kontrol Son Test	21	3.206	1.077		
Üslup	Kontrol Ön Test	21	3.397	1.272	.426	.674
	Kontrol Son Test	21	3.286	1.045		
Kelime Seçimi	Kontrol Ön Test	21	3.651	1.147	1.952	.065
	Kontrol Son Test	21	3.222	.784		
Cümle Akıcılığı	Kontrol Ön Test	21	3.603	1.280	.672	.509
	Kontrol Son Test	21	3.429	.782		
İmlâ Noktalama	Kontrol Ön Test	21	2.746	1.094	.219	.829
	Kontrol Son Test	21	2.698	1.332		
Sunum	Kontrol Ön Test	21	2.571	1.179	-1.482	.154
	Kontrol Son Test	21	2.857	1.209		
Toplam Puan	Kontrol Ön Test	21	22.397	6.899	.873	.393
	Kontrol Son Test	21	21.667	5.967		

Tablo 20’de görüldüğü üzere, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazdıkları masallara ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi verilerine göre, kontrol grubundaki öğrencilerin masal yazma becerisi ön test toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X}=22.397$) ile son test puanlarının ortalaması ($\bar{X}=21.667$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p = .393$; $p < .05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen masal yazma eğitiminin masal yazma açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 20’de verilen ilişkili örneklem t testi verilerine göre, kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *fikirler* boyutundan elde ettikleri ön test puan ortalaması ($\bar{X}=3.11$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=2.84$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p < .05$; $p = .353$). Tabloda sunulan sonuçlara göre kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin organizasyon boyutundan elde ettikleri ön test puan ortalaması ($\bar{X}=2.98$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=3.21$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < .05$; $p = .70$). Kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *üslup* boyutundan elde ettikleri ön test puan ortalaması ($\bar{X}=3.40$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=$

3.29) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < .05$; $p = .674$). Kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *kelime seçimi* boyutundan elde ettikleri ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 3.65$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 3.22$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < .05$; $p = .065$). Kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *cümle akıcılığı* boyutundan elde ettikleri ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 3.60$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 3.42$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < .05$; $p = .509$). Kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *imlâ ve noktalama* boyutundan elde ettikleri ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.74$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.69$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < .05$; $p = .829$). Son olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *sunum* boyutundan elde ettikleri ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.57$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.85$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < .05$; $p = .154$). Bu bulgular, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hem masal yazma toplam puanlarında hem de 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin alt boyutlarına ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt sorusu kapsamında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin masal yazma becerisi son test puanlarının betimsel istatistikleri tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21*Grupların masal yazma becerisi son test puanlarının betimsel istatistikleri*

Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss
Fikirler	Deney	22	4.136	.746
	Kontrol	21	2.841	1.285
Organizasyon	Deney	22	3.984	.819
	Kontrol	21	3.206	1.077
Üslup	Deney	22	4.303	.719
	Kontrol	21	3.286	1.045
Kelime Seçimi	Deney	22	3.924	.822
	Kontrol	21	3.222	.784
Cümle Akıcılığı	Deney	22	4.242	.750
	Kontrol	21	3.429	.782
İmlâ ve Noktalama	Deney	22	3.666	1.259
	Kontrol	21	2.698	1.332
Sunum	Deney	22	3.454	1.086
	Kontrol	21	2.857	1.209
Toplam Puan	Deney	22	27.87	4.719
	Kontrol	21	21.667	5.967

Tablo 21’de görüldüğü üzere, deney grubunun masal yazma becerisi son test puan ortalaması ($\bar{X}=27.87$), kontrol grubunun puan ortalaması ($\bar{X}=21.667$)’dır. Bu veriler, deney grubunda uygulanan 6+1 AYDM’ye göre masal yazma eğitimi sonrasında deney grubunun masal yazma puan ortalamasının, kontrol grubu puan ortalamasından yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının masal yazma puan ortalamalar karşılaştırılmıştır. Bu amaçla öncelikle veri dağılımının normalliğine bakılmıştır. Normallik hesaplamalarının sonuçları tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22*Grupların masal yazma becerisi son test puanları arasındaki farkın normallik analizi*

Boyutlar	Gruplar	N	Çarpıklık		Basıklık		p
Fikirler	Deney	22	-.316	.491	-1.713	.953	.0013
	Kontrol	21	.101	.501	-1.404	.972	.0661
Organizasyon	Deney	22	-.852	.491	-.280	.953	.0032
	Kontrol	21	-.336	.501	-.803	.972	.0671
Üslup	Deney	22	-.653	.491	-1.344	.953	.0003
	Kontrol	21	-.012	.501	-.301	.972	.1944
Kelime Seçimi	Deney	22	-.779	.491	1.106	.953	.0803
	Kontrol	21	.506	.501	-.388	.972	.2431
Cümle Akıcılığı	Deney	22	-.673	.491	-1.236	.953	.0553
	Kontrol	21	-.192	.501	1.297	.972	.0602
İmlâ Noktalama	Deney	22	-.693	.491	-.663	.953	.0052
	Kontrol	21	.848	.501	-.486	.972	.0121
Sunum	Deney	22	-.376	.491	.133	.953	.0903
	Kontrol	21	.213	.501	-.612	.972	.1395
Toplam Puan	Deney	22	-.384	.491	-.970	.953	.1452
	Kontrol	21	.673	.501	.001	.972	.1861

Tablo 22 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerlerinin genel olarak -1.5 ile +1.5 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler, grupların masal yazma becerisi ön test puanlarının normal dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Bununla birlikte normalliği sınamak amacıyla grupların Shapiro-Wilk testi sonuçları da incelenmiştir. Normallik testlerinde p değerinin .05'ten büyük olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere hem deney hem de kontrol grubunun son test puanlarına ilişkin yapılan Shapiro-Wilk Testinden elde edilen sonuçlar verilerin kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve noktalama, sunum boyutlarında ve toplam puanlarında normal dağılım gösterdiğine ($p < .05$); fikirler, organizasyon ve üslup boyutlarında ise normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Grupların son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkisiz örneklem t testi sonuçları (kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve noktalama, sunum boyutlarına ait puanlar ve toplam puan)

Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	t	p
Kelime Seçimi	Deney	22	3.924	.822	2.925	.0061
	Kontrol	21	3.222	.784	2.916	
Cümle Akıcılığı	Deney	22	4.242	.750	3.459	.0013
	Kontrol	21	3.429	.782	3.451	
İmlâ ve Noktalama	Deney	22	3.666	.1259	3.209	.0032
	Kontrol	21	2.698	1.332	3.208	
Sunum	Deney	22	3.454	1.086	2.237	.0311
	Kontrol	21	2.857	1.209	2.233	
Toplam Puan	Deney	22	27.878	4.719	4.348	.0021
	Kontrol	21	21.667	5.967	4.324	

Tablo 23'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin masal yazma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin masal yazma becerisi son testinden aldıkları toplam puan ortalaması ($\bar{X}=27.88$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin son testlerinden aldıkları masal yazma toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X}=21.667$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$, $p=.006$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının masal yazma başarılarının son test ölçümlerinde deney grubu lehine anlamlı bir şekilde fark ortaya koymaktadır ve 6+1 AYDM'ye dayalı masal yazma eğitiminin, öğrencilerin masal yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen yazma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 6+1 AYDM'nin alt boyutlarından normal dağılım gösteren *kelime seçimi* boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, deney grubu öğrencilerinin *kelime seçimi* boyutundan ettikleri puanların ortalaması ($\bar{X}=3.92$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.222$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p<.05$, $p=.006$). Bu veriler, 6+1 AYDM'ye dayalı masal yazma eğitimi sonrasında grupların cümle akıcılığı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 23'e göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ölçeğin *cümle akıcılığı* boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını

ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, deney grubu öğrencilerinin cümle akıcılığı boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması ($\bar{X}=4.24$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.429$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$, $p= .001$). Bu veriler, 6+1 AYDM'ye dayalı masal yazma eğitimi sonrasında grupların cümle akıcılığı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 23'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ölçeğin *imlâ ve noktalama* boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, deney grubu öğrencilerinin, modelin *imlâ ve noktalama* boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması ($\bar{X}=3.67$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ($\bar{X}=2.698$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$, $p= .003$). Bu değerler, yapılan deneysel işlem sonrasında grupların *imlâ ve noktalama* kullanma becerileri açısından deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *sunum* boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, deney grubu öğrencilerinin modelin *sunum* boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması ($\bar{X}=3.45$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=2.857$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p<.05$, $p= .031$). Bu veriler, 6+1 AYDM'ye dayalı masal yazma eğitimi sonrasında grupların *sunum* boyutu yönünden deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Tablodaki bulgulara göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının masal yazma toplam puan ve 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin kelime seçimi, cümle akıcılığı, *imlâ ve noktalama*, *sunum* boyutlarına ait puanlarına ilişkin ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken deneysel işlemden sonra puanların deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmektedir. Bu da deney grubuna yönelik uygulanan 6+1 AYDM ile masal yazma eğitiminin; modelin kelime seçimi, cümle akıcılığı, *imlâ ve noktalama*, *sunum* alt boyutları ve genel olarak masal yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Verilerin normal dağılım göstermediği fikirler, organizasyon, üslup boyutlarına ait puanlar ise Mann Whitney U testiyle analiz edilmiştir. Grupların fikirler, organizasyon, üslup boyutlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Grupların son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları (fikirler, organizasyon, üslup boyutlarına ait puanlar)

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fikirler	Deney	22	27.61	607.50	107.500	.0021
	Kontrol	21	16.12	338.50		
Organizasyon	Deney	22	27.20	598.50	116.500	.0043
	Kontrol	21	16.55	347.50		
Üslup	Deney	22	28.73	632.00	83.000	.0002
	Kontrol	21	14.95	314.00		

Tablo 24’te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin *fikirler* boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U Testinde, deney grubu öğrencilerinin modelin *fikirler* boyutuna ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p < .05$, $p = .002$). Buna göre, deney ve kontrol gruplarının ölçeğin *fikirler* boyutu puanlarının istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Modelin *organizasyon* boyutuna ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p < .05$, $p = .004$). Buna göre, deney ve kontrol gruplarının ölçeğin *organizasyon* boyutu puanlarının istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Ölçeğin diğer alt boyutu olan *üslup (ifade biçimi)* boyutuna ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p < .05$, $p = .000$). Buna göre, deney ve kontrol gruplarının ölçeğin *üslup (ifade biçimi)* boyutu puanlarının istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin fikirler, organizasyon, üslup (ifade biçimi) alt boyutlarına ilişkin puanlarının sıra ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarından yüksek olması, deney grubu öğrencilerinin yapılan deneysel çalışma sonucunda fikirler, organizasyon, üslup (ifade biçimi) alt boyutlarında daha yüksek bir performans ortaya koyduklarını göstermektedir. Bu da sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Bu bölümde “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisi nedir?” alt sorusu kapsamında, deney grubunda yer alan öğrencilerin ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinden aldıkları ön test - son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yazma tutum toplam ve alt boyut puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla öncelikle veri dağılımının normalliğine bakılmıştır. Normallik hesaplamalarının sonuçları tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney grubunun yazma tutumu ön test - son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

Boyut	Gruplar	N	Çarp.		Bas.	p	
İlgi	Deney Ön Test –Son Test	22	-.183	.491	.290	.953	.523
Algı	Deney Ön Test –Son Test	22	-.062	.491	.467	.953	.511
Katkı	Deney Ön Test –Son Test	22	.227	.491	-1.02	.953	.271
Toplam Puan	Deney Ön Test –Son Test	22	-.550	.491	-.712	.953	.87

Tablo 25 incelendiğinde, deney grubunun yazma tutumları ve alt boyutlarına yönelik ön test - son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test - son test puanlarının normal dağıldığına işaret etmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarından ayrı olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığının bir göstergesi de Shapiro-Wilk Testidir. Bu test ile deney grubunun yazma tutumu ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın dağılımına bakılmıştır. Elde edilen verilere göre toplam puan ve alt puanlara ait Shapiro-Wilk normallik testinin p değerinin .05’in üstünde bir değer olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunun yazma tutumları ve alt boyutlarının ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın normal dağıldığı düşünülmektedir. Hem çarpıklık-basıklık hem de Shapiro-Wilk testinin sonuçları verilerin normal dağıldığını gösterdiği için deney grubunun yazma tutumu ve alt boyutlarına yönelik ön test - son test puanlarının karşılaştırılması için ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Bu test analizinden hareketle elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 26*Deney grubunun, yazma tutumu ön test - son test puanlarının karşılaştırılması*

Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	t	p
İlgi	Deney Ön Test	22	29.13	8.293	7.091	.00012
	Deney Son Test	22	42.50	5.746		
Algı	Deney Ön Test	22	22.13	3.907	4.382	.00033
	Deney Son Test	22	26.77	3.085		
Katkı	Deney Ön Test	22	25.13	6.010	4.606	.00027
	Deney Son Test	22	31.13	3.758		
Toplam Puan	Deney Ön Test	22	76.18	10.28	9.390	.00054
	Deney Son Test	22	97.95	12.89		

Deney grubundaki öğrencilerin yazma tutumu ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkili örneklem t testinde, deney grubundaki öğrencilerin ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinden elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}=76.18$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=97.95$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p=.00054$; $p<.05$). Bu bulguya göre, yapılan deneysel işlemin deney grubunda yazma tutumu açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığını göstermektedir. Yazma tutum ölçeği alt boyutlarında da durum farklı değildir. Deneysel uygulama öncesi yapılan test ve deneysel uygulama sonrası yapılan testlerden elde edilen veriler incelendiğinde ilgi ön test puan ortalaması ($\bar{X}=29.13$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=42.50$); algı ön test puan ortalaması ($\bar{X}=22.13$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=26.77$); katkı ön test puan ortalaması ($\bar{X}=25.13$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=31.13$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrası genel olarak yazma tutumu ve alt boyutlarında gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinden aldıkları ön test - son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 27

Kontrol grubunun yazma tutumu ön test - son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

Boyut	Gruplar	N	Çarp.		Bas.	p	
İlgi	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.073	.501	.211	.972	.869
Algı	Kontrol Ön Test –Son Test	21	.150	.501	-.791	.972	.709
Katkı	Kontrol Ön Test –Son Test	21	-.711	.501	.751	.972	.271
Toplam Puan	Kontrol Ön Test –Son Test	21	-.010	.501	-.005	.972	.801

Tablo 27 incelendiğinde kontrol grubunun yazma tutumu ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının 1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutumlarına ve yazma tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ön test - son test puanlarının normal dağılıma sahip olduklarını göstermektedir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için kullanılan diğer bir unsur olan Shapiro-Wilk testi aracılığıyla kontrol grubunun yazma tutumu ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın dağılımının normalliği incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar tablo 27’de gösterilmektedir. Tabloya göre Shapiro-Wilk normallik testinin p değeri .801 olarak bulunmuştur. Bu durumda kontrol grubunun yazma tutumu ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın normal dağıldığı söylenebilir ($p > .05$; $p = .801$). Bu nedenle kontrol grubunun ön test - son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 28

Kontrol grubunun yazma tutumu ön test - son test puanlarının karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	t	p
İlgi	Kontrol Ön Test	21	31,80	6.622	1.012	.324
	Kontrol Son Test	21	30,23	8.785		
Algı	Kontrol Ön Test	21	21,23	5.088	1.464	.159
	Kontrol Son Test	21	22,76	4.459		
Katkı	Kontrol Ön Test	21	23,85	5.932	1.182	.251
	Kontrol Son Test	21	25,00	6.544		
Toplam Puan	Kontrol Ön Test	21	74.04	18.49	.690	.498
	Kontrol Son Test	21	76.04	16.89		

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutumuna ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkili örneklem t testinin sonucuna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazma tutumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = .690$; $p > .05$; $p = .498$). Bu sonuç, kontrol grubunda gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazma tutumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlar tutum ölçeğinin alt boyutlarında da görülmektedir. Kontrol grubunun yazma tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ilgi ($t = 1.012$; $p > .05$; $p = .324$), algı ($t = 1.464$; $p > .05$; $p = .159$) ve katkı ($t = 1.182$; $p > .05$; $p = .251$) alt boyutları ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinden aldıkları son test genel ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yazma tutumlarına ilişkin genel ve alt boyutlar açısından son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Grupların yazma tutumu son test puanlarının betimsel istatistikleri

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss.
İlgi	Deney	22	42.50	5.746
	Kontrol	21	30.23	8.785
Algı	Deney	22	26.77	3.085
	Kontrol	21	22.76	4.459
Katkı	Deney	22	31.13	3.758
	Kontrol	21	25.00	6.544
Yazma Tutum	Deney	22	97.95	12.89
	Kontrol	21	76.04	16.89

Tablo 29’da görüldüğü üzere, deney grubunun yazma tutumuna ilişkin son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 97.95$), ilgi alt boyutuna ilişkin son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 42.50$), algı alt boyutuna ilişkin son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 26.77$), katkı alt boyutuna ilişkin son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 31.13$)’tür. Kontrol grubunun yazma tutumuna ilişkin son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 76.04$), ilgi alt boyutuna ilişkin son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 30.23$), algı alt boyutuna ilişkin son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 22.76$), katkı alt boyutuna ilişkin son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 25.00$)’tir. Betimsel istatistikler, 6+1 AYDM ile masal yazma eğitimi uygulamaları sonrasında deney grubunun

yazma tutum ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının, kontrol grubunun yazma tutum ve alt boyutlarına ilişkin puanlarından yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki grubun puanlarının karşılaştırılması için normal dağılım özellikleri görüldüğünde ilişkisiz örneklem t testi, normal dağılım özellikleri görülmediğinde ise Mann-Whitney U testi kullanılmaktadır. Bu nedenle incelenen araştırma sorusuna yönelik olarak, deney ve kontrol gruplarının puanlarının karşılaştırılmasında hangi testin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu işlemle ilgili olarak yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 30

Grupların yazma tutumu son test puanlarının normallik analizi

Boyutlar	Gruplar	N	Çarpıklık		Basıklık		p
İlgi	Deney	22	-1.048	.501	1,610	.972	.1031
	Kontrol	21	-.809	.501	.349	.972	.1405
Algı	Deney	22	-1.788	.501	4.331	.972	.0021
	Kontrol	21	-.088	.501	-.545	.972	.8814
Katkı	Deney	22	-2.330	.501	7.845	.972	.0002
	Kontrol	21	-.259	.501	-.449	.972	.8045
Toplam Puan	Deney	22	-1.795	.491	5.021	.953	.0042
	Kontrol	21	-.506	.501	-.189	.972	.4401

Tablo 30 incelendiğinde kontrol grubunun yazma tutumu son test puanlarının çarpıklık (Çarp. =-.506; Bas.= -.189) ve basıklık katsayısının 1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı, ancak deney grubunun çarpıklık ve basıklık (Çarp. = -1.795; Bas.=5.021) katsayılarının bu aralıkta olmadığı görülmektedir. Yazma tutum ölçeğinin alt boyutlarında ise deney grubuna ait algı (Çarp=-1.788; Bas=4.331) ve katkı alt boyut puanları (Çarp=-2.330; Bas= 7.845) 1.5 ile +1.5 karar sınırlarının dışında olduğu için puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir

Bu değerler, deney grubunun yazma tutumuna ilişkin son test puanlarının normal dağılım sergilemediğine işaret etmektedir. Ayrıca, Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulgularda da ilgili gruplara ait hem toplam puanlarda hem de alt boyutlarda p değeri .05'ten küçük olduğu için dağılımın normal olmadığı söylenebilir. Hem çarpıklık ve basıklık katsayıları hem de Shapiro-Wilk testi sonuçları göz önüne alındığında deney grubunun yazma tutumuna ilişkin son test sonuçlarının normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle iki grubun yazma tutum toplam puan, algı ve katkı puan ortalamalarını karşılaştırmak

için Mann-Whitney U testi kullanmıştır. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 31’de verilmiştir:

Tablo 31

Grupların algı ve katkı boyutları, yazma tutumu toplam puanlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algı	Deney	22	26.77	611.00	104.000	.0022346
	Kontrol	21	15.95	335.00		
Katkı	Deney	22	28.52	627.50	87.500	.0003425
	Kontrol	21	15.17	318.50		
Toplam Puan	Deney	22	30.14	663.00	52.000	.0005324
	Kontrol	21	13.48	283.00		

Tablo 31’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutumuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutumuna ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($p=.00$; $p>.05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının yazma tutumu düzeylerinin birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamasının, kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından yüksek olması, deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının yapılan deneysel uygulama sonucunda daha yüksek bir düzeye eriştiğini göstermektedir. Yazma tutumu ölçeğinin alt boyutlarına ait puanlar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin algı boyutuna ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($p=.00$; $p>.05$). Aynı şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin katkı boyutuna ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=.002$; $p>.05$).

Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenen ilgi alt boyutunda ise ilişkisiz örneklem t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen veriler tablo 32’de sunulmuştur:

Tablo 32*Grupların ilgi alt boyutuna ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması*

Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	t	p
İlgi Alt Boyutu	Deney	22	42.5	5.746	6.622	.00041
	Kontrol	21	30.23	8.785	5.642	

Tablo 32’deki ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ilgi boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=42.5$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=30.23$) arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=.00041$; $p>.05$). Genel olarak tüm bu sonuçlara göre 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen deneysel uygulama süreci sonrası deney grubu öğrencilerinin yazma tutumları ve alt boyutlarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu bir ilerleme kaydettikleri gözlenmektedir.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin olarak “Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda deney grubundan seçilen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılmış, öğrenciler gerçekleştirilen deneysel uygulamanın yazmaya ilişkin düşüncelerine ve tutumlarına, yazma becerilerine, yazma alışkanlıklarına, yazma kaygılarına, masala özgü kuralları kullanma becerilerine, yazmaya başlarken yaşadıkları hislere ve yazılarında bulunan dil ve anlatım özelliklerine etkisini açıklamış ve deneysel uygulamanın içeriğini ve yöntemini değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular “Bilişsel Özellikler”, “Duyuşsal Özellikler” ve “Dil ve Anlatım” olmak üzere üç tema altında ele alınmıştır. Daha sonrasında bu temalar kendi içinde de alt kategorileriyle ve kodlarıyla birlikte bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir.

4.3.1. Bilişsel Özellikler

Bu başlıkta öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle gerçekleştirilen masal yazma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinden bilişsel özellikler teması ve alt kategorileri olan “Bilgi” ve “Beceri” kategorilerine ait kodlar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda boyutlara ilişkin elde edilen kodlar ve frekans değerleri tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 338*Bilişsel özellikler temasına ait alt kategoriler, kodlar ve frekans değerleri*

Bilişsel Özellikler			
<i>Bilgi</i>	<i>(f)</i>	<i>Beceri</i>	<i>(f)</i>
Kural Bilgisi	18	Yazma Alışkanlığı	17
Masalın Tür Özellikleri	17	Yazma Becerisi	14
Yazım Kuralları	7	Gelişmiş Hayal Gücü	2
6+1 AYDM	5	Değerlendirme Becerisi	3
Anlatım Biçimleri	2	Analiz Becerisi	1
Geçiş ve Bağlantı İfadeleri	1		
Toplam	48	Toplam	37

Tablo 33'te de görüldüğü gibi bilişsel özellikler temasının bilgi alt kategorisinde anlatım biçimleri, kural bilgisi, tür bilgisi, yazım kuralları, geçiş ve bağlantı ifadeleri kavramlarını öne çıkaran ifadeler yer almaktadır. Beceri alt kategorisinde ise yazma alışkanlığı ve yazma becerisi kodlarına çok sık rastlanılmaktadır.

4.3.1.1. Bilgi Alt Kategorisine Ait Kodlar: Gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda yapılan görüşmelerde öğrencilerin cevaplarından elde edilen bulgulara bakıldığında bilgi alt kategorisinde çoğunlukla kural bilgisi ve masalın tür özellikleri gibi kodlar dikkati çekmektedir. Bunların yanında yazım kuralları, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli, anlatım biçimleri, geçiş ve bağlantı ifadeleri gibi kavramlar da gözlenmektedir.

Kural Bilgisi: Kural bilgisine yönelik ifadelerle öğrencilerle yapılan görüşmelerde 18 defa karşılaşılmıştır ve bilgi kategorisinde en sık karşılaşılan kod olmuştur. Bu konuda öğrencilerin çoğunlukla olumlu ifadeler kullandıkları gözlenmiştir. Buna örnek olarak **D3**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli eğitimi, masal yazma çalışmalarına ilişkin düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?” sorusuna verdiği cevapta “Bu eğitimin bana olumlu etkisi olarak, daha düzenli ve kurallara uygun yazma becerisi kazanmamı sağladı. Olumsuz etkisi ise kurallara daha uygun yazmak için daha fazla süre harcayacağım.” yanıtını; **D4** ise, “Düzgün, özenli ve kurallara uygun yazınca yazdığım masalların nasıl güzelleştiğini ve akıcı olduğunu gördüm. Kendimi masal yazmaya biraz daha yakın hissediyorum.” yanıtını vermiştir.

Masalın Tür Özellikleri: 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen masal yazma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerinde, masalın tür özelliklerini ifade eden cevaplara da sık rastlanmaktadır ve öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulamadan sonra masalın tür özellikleri konusunda da bilinçlendiklerini ve bunları kullandıklarını, az

sayıda öğrenci ise aldıkları eğitimin masalın tür özellikleri konusunda kendilerine bir katkı yapmadığını belirtmişlerdir. Örnek olarak **O1**, “*6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?*” Sorusuna “*Benim hoşuma giden bir eğitim süreci oldu ve masal yazmamı daha çok geliştirdi.*” yanıtını vererek 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen masal yazma eğitiminden sonra masalın tür özellikleri konusunda bilinçlendiğini belirtirken **O3**, aynı soruya verdiği “*Bilmiyorum. Masal türüyle ilgili konular hakkında bilgim yok.*” yanıtıyla eğitimin masalın tür özellikleri konusunda herhangi bir etki yapmadığı görüşünü bildirmiştir.

Yazım Kuralları: Yazım kuralları, çok sık geçmese de öğrencilerle yapılan görüşmelerde karşılaşılan bir konu olmuştur. “*6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?*” Sorusuna **Y4**, “*Analitik yazma ve değerlendirme modeli denildiğinde benim yazı yazarken dikkat edilmesi gereken kurallar aklıma geliyor.*” Yanıtını vererek yazım kuralları konusuna vurgu yapmıştır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli: Deneysel uygulama sonrası öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli kavramının da nadiren ifade edildiği cevaplar vardır. **Y4**, “*6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?*” Sorusuna “*6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli denildiğinde benim yazı yazarken dikkat edilmesi gereken kurallar aklıma geliyor.*” Yanıtını vermiştir. Buradan hareketle öğrencinin 6+1 AYDM hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anlatım Biçimleri: Öğrencilerle yapılan görüşmelerde çok az da olsa anlatım biçimleri konusunda görüş bildiren öğrenciler olmuştur. **O4**, “*6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.*” Soru ve yönergesine cevap olarak “*Olumlu etkileri oldu. Daha iyi ve daha kurallı yazmama yardımcı oldu. Ayrıca, anlatım biçimleri ve metin türleri konularına daha çok hâkim oldum.*” İfadelerini kullanmıştır.

Geçiş ve Bağlantı İfadeleri: Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda, geçiş ve bağlantı ifadeleri konusunun geçtiği bir cevap bulunmaktadır. **Y2**, “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna “*Daha sade ve güzel bir dil kullanıyorum. Geçiş ve bağlantı kelimeleri kullanmaya da önem veriyorum ve kelime tekrarları*

yapmadan yazabiliyorum.” Yanıtını vererek geçiş ve bağlantı ifadeleri kavramına ilişkin farkındalığını dile getirmiştir.

4.3.1.2. Beceri Alt Kategorisine Ait Kodlar: Öğrencilerle yapılan görüşmelerde alınan cevaplara göre bilişsel özellikler temasının diğer alt kategorisinden beceri ile ilgili bulgulara bakıldığında çoğunlukla yazma alışkanlığı ve yazma becerisi kodlarının geçtiği belirlenmiştir. Bunların yanında yazım kuralları, anlatım biçimleri, geçiş ve bağlantı ifadeleri gibi kodlar da görülmektedir. Az da olsa değerlendirme becerisi gelişmiş hayal gücü ve analiz becerisi kodlarına da rastlanmaktadır.

Yazma Alışkanlığı: Öğrencilerin verdikleri cevaplarda beceri alt kategorisinde en sık rastlanılan kavram yazma alışkanlığıdır. Öğrencilerin çoğu 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen masal yazma eğitiminin yazma alışkanlıklarına olumlu etki ettiğini bildirmişlerdir. Az sayıda öğrenci ise yazma alışkanlıklarında herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmektedir. Söz gelimi, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?” Sorusuna **D1**, “Uygulamalar yazma alışkanlığımı olumlu etkiledi. Artık daha çok yazmak istiyorum.” yanıtıyla aldığı eğitimin yazma alışkanlığını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, **D2**, “Yazma alışkanlığımı pek etkilemedi. Eskiden çok yazmıyordum, hala nadiren yazıyorum.” yanıtıyla olumsuz yönde görüş bildirmiştir.

Yazma Becerisi: Bu kavram beceri alt kategorisinde en fazla karşılaşılan ikinci kavramdır. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğu aldıkları eğitim sonunda 6+1 AYDM’nin, yazma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu dile getirmişlerdir. **Y4**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli ile masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.” soru ve yönergesine “Çok büyük etkileri oldu. Şöyle ki, aldığım bu eğitim artık daha güzel yazı yazabilmemi sağladı.” Yanıtını vererek 6+1 AYDM’nin yazma becerisi üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Aynı soruya **O1**, “Güzel yazı yazmama pek bir katkısı olmadı. Bizim için zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.” Yanıtıyla aldığı eğitimin yazma becerisi üzerinde bir etkisi olmadığını dile getirmektedir.

Değerlendirme Becerisi: Bu kavram, yapılan görüşmelerde öğrencilerin cevaplarında çok az geçmektedir. Söz gelimi **D2**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?” sorusuna “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelini duyduğum zaman kurallara uygun yazma ve yazıyı

değerlendirme, yanlışları belirleyip geliştirme aklıma geliyor.” yanıtını vererek değerlendirme becerisine vurgu yapmıştır.

Gelişmiş Hayal Gücü: Yapılan görüşmelerde öğrencilerden alınan cevaplarda çok az sayıda öğrenci aldıkları eğitimin hayal güçlerine önemli bir katkı yaptığını bildirmektedir. **Y3**, “*6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.*” Soru ve yönergesine verdiği “*Gayet güzel bir eğitimdi. Kaygılarımı yenebilmemi sağladı. Daha çok keyif alarak ve özgüvenli yazmamı, akıcı dil kullanmamı sağladı, hayal gücümü geliştirdi, daha sürükleyici yazmayı öğretti.*” yanıtıyla aldığı eğitimden sonra hayal gücünün geliştiğini dile getirmiştir.

Analiz Becerisi: Bu kavram yalnızca “*6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?*” sorusuna **Y1**’in verdiği “*Karışık bir şekilde yazmamak, yazıyı analiz etmek, bir yazıyı farklı boyutlarına göre eleştirmek*” yanıtında karşımıza çıkmaktadır.

4.3.2. Duyuşsal Özellikler: Bu başlıkta öğrencilerin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle gerçekleştirilen masal yazma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan duyuşsal özellikler teması ve “Tutum” ve “Algı” alt kategorilerine ait kodlar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen kodlar ve bu kodlara ait frekans değerleri tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Duyuşsal özellikler temasına ait alt kategoriler, kodlar ve frekans değerleri

Duyuşsal Özellikler			
Tutum	(f)	Algı	(f)
Yazma Sevgisi	21	Zaman Kaybı	2
Yazma Kaygısı	16	Karışıklık	2
Özgüven	7	Özgürlük	1
Sıkıcılık	1	Modernlik	1
		Düşünce	1
		Keyifli Zaman	1
Toplam	45	Toplam	7

4.3.2.1. Tutum Alt Kategorisine Ait Kodlar: Öğrencilerle yapılan görüşmelerde alınan cevaplara göre duyuşsal özellikler temasının alt kategorisi olan tutumla ilgili bulgulara bakıldığında yazma sevgisi kavramının çok sık geçtiği gözlenmiştir. Yazma sevgisinin ardından en sık karşılaşılan diğer kavram ise yazma kaygısıdır. Özgüven kavramı da çok sık olmasa da karşılaşılan kavramlardan biridir. Sıkıcılık kavramı ise yalnızca bir cevapta görülmektedir.

Yazma Sevgisi: Bu kavram, tutum alt kategorisinde en fazla karşılaşılan kavramdır (21). Genel olarak öğrenciler, aldıkları eğitim sonucunda 6+1 AYDM'nin, yazmayı sevmelerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedirler. Söz gelimi **D1**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüveni yüksek, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)” sorusuna “Yazma sürecinde keyifli zaman geçirdim. Artık severek yazıyorum.” yanıtını vermiştir. Benzer şekilde **O2** ise “Önceden yazma kaygım olduğu için yazmayı sevmiyordum, şimdi kaygımı azaldığı için yazmayı daha çok seviyorum.” ifadesini kullanmıştır.

Yazma Kaygısı: Yazma kaygısı kavramı, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında önemli bir etkidir. Bu nedenle yapılan eğitimin öğrencilerin yazma kaygılarını azaltması beklenmektedir. Yapılan görüşmelerde de yazma sevgisinden sonra en çok yazma kaygısı kavramının geçtiği gözlenmektedir. Birçok öğrenci 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitimin kendilerinde yazma kaygısının sonlandığını ya da azaldığını bildirmiştir. **Y1**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?” sorusuna cevap olarak “Kısa ve öz yazmaktan kaygılıydım ama bu eğitim sayesinde yazının güzelliğinin kısalığa ya da uzunluğa bağlı olmadığını öğrendikten sonra artık böyle bir kaygım kalmadı.” demiş ve 6+1 AYDM'nin, yazma kaygısını azalttığını dile getirmiştir. Öte yandan eğitimin yazma kaygılarını azaltmadığını ya da etkilemediğini yansıtan öğrenciler de vardır. **O3**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüveni yüksek, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)” sorusuna “Kaygılı hissettiriyor hocam.” yanıtını vererek 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitimin yazma kaygısını gidermekte yetersiz kaldığını işaret etmiştir.

Özgüven: Deneyisel uygulama sonrası görüşme yapılan bazı öğrencilerin, farklı sorulara verdikleri cevaplarda özgüven kavramıyla karşılaşılmaktadır. **D2**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir

yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)” sorusuna “Yeni bir yazı yazmaya başlarken kendimi daha iyi hissediyorum. Yazımın akıcı bir şekilde devam edeceği konusunda özgüven duymaya başladım.” yanıtını vermiş ve bu da deneysel uygulamanın öğrencide yazmaya karşı özgüven duygusunu geliştirdiğini göstermektedir.

Sıkıcılık: Deneysel uygulama sonrası yapılan görüşmelerde yalnızca bir öğrenci yazmanın sıkıcı olduğunu belirtmiştir. **Y4**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)” sorusuna, “Yazmanın çok sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Eğitimden sonra da bu düşüncem değişmedi.” Yanıtını vermiş ve yazmanın genel olarak onda sıkıcılık hissi oluşturduğunu belirtmiştir.

4.3.2.2. Algi Alt Kategorisine Ait Kodlar: Duyuşsal özellikler temasının diğer alt kategorisi olan algı başlığı altında deneysel uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde deneysel uygulama ve 6+1 AYDM ile ilgili çoğunlukla olumlu algılara yönelik kodlar yer alsa da olumsuz algılara yönelik kodlar da görülmektedir. Bu kodlardan zaman kaybı ve karışıklık ile iki noktada karşılaşılmaktadır. Özgürlük, modernlik, keyifli zaman, düşünce kavramları ise birer defa gözlenmektedir.

Zaman Kaybı: Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre az sayıda da olsa bazı öğrencilerin deneysel uygulamayı zaman kaybı olarak algıladıkları görülmektedir. **O1**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.” soru ve yönergesine “Güzel yazı yazmama pek bir katkısı olmadı. Bizim için zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.” Yanıtını vermiştir. Öğrenci bu yanıtıyla deneysel uygulamanın kendisi için zaman kaybı olduğunu ifade etmeye çalışmıştır.

Karışıklık: Deneysel uygulamanın az sayıda öğrencide karışıklık algısı oluşturduğu gözlenmiştir. **D1**, “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?” sorusuna “6+1 analitik yazma modeli bana karışıklığı çağrıştırıyor. Yani karışık bir konu. Benim eğitimden sonra biraz kafam karıştı.” yanıtını vermiştir. Öğrenci bu yanıtıyla deneysel uygulamanın kendisinde karışıklık algısı oluşturduğunu ifade etmeye çalışmıştır.

Özgürlük: O2'nin "6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?" sorusuna verdiği "6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yazı yazmada özgürleşmek olduğunu düşünüyorum." yanıtında 6+1 AYDM'yi özgürlük olarak algıladığı gözlenmektedir.

Modernlik, Düşünce: Y3'ün "6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?" sorusuna verdiği "Hocam bende düşünce, beceri, modern bir yazı gibi çağrışımlar oldu." yanıtında 6+1 AYDM'yi modernlik ve düşünce olarak algıladığı görülmektedir.

Keyifli Zaman: D1, "6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)" sorusuna ilişkin olarak "Eğitim süresince çok keyifli zaman geçirdim. Artık severek yazıyorum." Yanıtını vermiştir. Bu yanıtta öğrencinin deneysel uygulamaya ilişkin keyifli zaman algısı oluşturduğu söylenebilir.

4.3.3. Dil ve Anlatım Özellikleri: Bu başlıkta öğrencilerin 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen masal yazma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen, dil ve anlatım temasına ait kodlar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda boyutlara ilişkin elde edilen kodlar ve frekans değerleri tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Dil ve anlatım temasına ait kodlar ve frekans değerleri

Dil ve Anlatım	(f)
Akıcılık	8
Özlülük	4
Sadelik	4
Açıklık ve anlaşılabilirlik	4
İkna Edicilik	3
Süslü ve Sanatlı Anlatım	2
Sürükleyicilik	2
Duruluk	2
Doğallık	2
İçtenlik	2
Yalnlık	1
Toplam	36

Dil ve anlatım teması başlığı altında, deneysel uygulama sonrasında öğrencilerle yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerde sorulara verilen cevaplardan elde edilen akıcılık, özlülük, sadelik, açıklık ve anlaşılabilirlik, ikna edicilik, süslü ve sanatlı anlatım, sürükleyicilik, duruluk, doğallık, içtenlik, yalınlık kodları yer almaktadır. Kodların frekans değerleri tablo 35’de yer almaktadır.

Akıcılık: Öğrencilerden alınan cevaplarda en yoğun olarak akıcılık kavramının geçtiği gözlenmektedir. Bazı öğrenciler, deneysel uygulama sonucunda yazılarında akıcılık özelliğini kazandıklarını ifade etmektedirler. Söz gelimi **Y2**, “*6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?*” sorusuna “*Eskiden yazılarımın akıcı ve uyumlu olmayacağından kaygılanıyordum ama artık daha akıcı ve uyumlu yazabiliyorum. Bu yüzden kaygılarımı çok azalttı.*” Yanıtını vermiş ve yazılarının daha akıcı olmasında 6+1 AYDM’nin oldukça önemli bir etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Özlülük: Özlülük başka bir dil ve anlatım özelliğidir. Yazılarında bu özelliği yansıttığını ifade eden az sayıda öğrenci vardır. **Y4** “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna verdiği “*Yazarken özlü, duru, ikna edici bir dil kullanıyorum.*” yanıtında yazılarında özlü anlatımı kullandığını vurgulamıştır.

Sadelik: Yapılan görüşmelerde nadiren de olsa sadelik özelliğini yazılarında kullandığını belirten öğrenciler de vardır. **O3** “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna karşılık “*Açık, sade ve doğal bir dil kullandığımı düşünüyorum hocam.*” şeklinde görüş bildirmiş ve yazılarında sade bir anlatım özelliği yansıttığını ifade etmiştir.

Açıklık ve Anlaşılabilirlik: Görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde bu anlatım özelliğini kullandıklarını belirten öğrencilere de sık rastlanmamaktadır. **Y3** “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna “*Sade, açık, anlaşılır ve sürükleyici bir dil kullanmaya çalıştım.*” yanıtını vermiştir.

İkna Edicilik: Görüşmelerde öğrencilerden alınan cevaplarda az rastlanan anlatım özelliklerinden biridir. **O2** “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna “*Yazılarımda doğal, ikna edici ve akıcı bir anlatım tarzı kullandığımı düşünüyorum.*” şeklinde cevap vererek ikna edici bir anlatım özelliği kullandığını belirtmiştir.

Süslü ve Sanatlı Anlatım: Çok az sayıda öğrenci, bu anlatım özelliğini yazılarında kullandığını belirtmişlerdir. **O4**'ün “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna verdiği “*Sade, eğlenceli, süslü ve sanatlı bir üslupla yazıyorum.*” Cevabında bu kavramla karşılaşmıştır.

Sürükleyicilik: Çok az rastlanan anlatım özelliklerinden biri de sürükleyiciliktir. **D3**'ün “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna verdiği “*Süslü, sanatlı, sürükleyici bir dil kullanıyorum.*” yanıtında sürükleyicilik kavramına değindiği görülmektedir.

Duruluk: Öğrenci cevaplarında en az karşılaşılan cevaplardan biridir. **D4** “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna “*Açık, akıcı, duru ve özlü yazıyorum. İnandırıcı ve yalın yazdığımı düşünmüyorum.*” yanıtını vermiş ve bu yanıtında yazılarında duruluk özelliğini gözlemlediğini belirtmiştir.

Doğallık: Görüşmelerde sorulan sorulara karşılık öğrencilerden alınan cevaplarda doğallık kavramına da çok az rastlanmıştır. **O2** “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna karşılık olarak “*Yazılarımda doğal, ikna edici ve akıcı bir anlatım tarzı kullandığımı düşünüyorum.*” yanıtını vermiştir. Öğrenci, bu yanıtında yazılarında doğal bir anlatım özelliği yansıttığını dile getirmiştir.

İçtenlik: İçten anlatım ya da içtenlik anlatım özelliği olarak çok az sayıda öğrencinin görüşünde geçmektedir. **D1** “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna verdiği “*Samimi ve içten yazıyorum.*” yanıtında yazılarının içten bir anlatım özelliğini yansıttığını belirtmektedir.

Yalınlık: Yapılan görüşmelerde alınan cevaplarda yalınlık kavramına sadece bir öğrencinin görüşünde rastlanılmaktadır. “*Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?*” sorusuna karşılık olarak **D4**'ün verdiği “*Açık, akıcı, duru ve özlü yazıyorum. İnandırıcı ve yalın yazdığımı düşünmüyorum.*” yanıtında yalınlığa da değindiği görülmektedir.

Öğrenciler, yapılan görüşmelerde sorulara verilen yanıtlarda genel olarak aldıkları eğitimin dil ve anlatım özelliklerine olumlu katkılar yaptığını ifade etmişlerdir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin yazma becerileri ve tutumları üzerine odaklanılarak “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği”, “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilen bulgular ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Hem nicel hem de nitel verilerin birlikte değerlendirilmesiyle, araştırma sorularına daha kapsamlı cevaplar bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, önceki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve alanındaki eksiklikleri gidermek üzerine öneriler sunulmuştur. Buradan hareketle hem eğitim uygulamalarına hem de daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutulması amaçlanmıştır.

5.1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve modelin alt boyutları açısından gelişimlerine etkisi nedir?

Araştırmanın temel amacı, 6 + 1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu kapsamda önce deney ve kontrol grupları belirlenmiş, deney grubuna 6+1 AYDM ile masal yazma eğitimi planlanıp uygulanmış ve uygulama sonrasında deney grubundan seçilen öğrencilerle görüşme yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerin masal yazma becerilerinin ne ölçüde geliştiğini belirlemek için çeşitli testler ve bu testlere ait analizler yapılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin birlikte değerlendirilmesi sonucunda, 6+1 AYDM’nin deney grubundaki öğrencilerin masal yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı ve nitel verilerin de bu bulguyu desteklediği belirlenmiştir.

Öncelikle, araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinden elde ettikleri son test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$ =27.878) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}$ =21.135) önemli bir şekilde yükseldiği gözlenmiştir. Kontrol grubunun son test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =21.667) ise, ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}$ =22.397) kısmen azalmıştır. Deney ve kontrol gruplarının masal yazma becerileri ön test sonuçları ile kontrol grubunun son test sonuçları, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma açısından orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan masal yazma becerisi ön test puan ortalamalarının orta düzeyde olması, kontrol grubu son test puan ortalamasının orta düzeyde kalıp deney grubu son test puan ortalamasının belirgin bir şekilde artması 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen masal yazma eğitiminin önemli ölçüde yarar sağladığını, geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen eğitimin ise belirli bir düzeye kadar öğrencilerin masal yazma becerilerini

geliştirebildiğini göstermektedir. Bu sonuç, 6+1 AYDM'yi temel alarak yazma eğitimi gerçekleştirilen ülkemizde daha önce yapılan araştırmalardaki bulgularla da örtüşmektedir.

Özkara (2007) tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel araştırmada, 5. Sınıf öğrencilerine uygulanan 6+1 AYDM ile yazma eğitiminin; öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli ölçüde gelişim sağladığı görülmektedir. Özdemir (2014) tarafından yürütülen çalışmada, 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerilerinin altı alt boyutunda (fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, sunum) anlamlı iyileşmeler sağladığı belirtilmiştir. Kaldırım'ın (2014) altıncı sınıfa devam eden öğrencilere yönelik yaptığı araştırmaya göre, 6+1 AYDM'nin deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili kazanımları edinmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Görgüç'ün (2016) yarı deneysel desenle tasarladığı, 6+1 AYDM'nin altıncı sınıf öğrencisinin yazma başarısı ve yazma tutumuna etkisini incelediği çalışmasında ise 6+1 AYDM'nin, deney grubundaki öğrencilerin yazma başarıları ve yazma tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Altuner (2017)'in yarı deneysel desenle hazırladığı yüksek lisans tezinin sonuçlarına göre 6+1 AYDM'nin deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerileri ve öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu; ayrıca yazma kaygılarını da azalttığı gözlenmiştir.

Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde Turkovitz (2003), yarı deneysel desene göre tasarladığı yüksek lisans tezinde ilkökul üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik 6+1 AYDM çerçevesinde gerçekleştirilen eğitimin ardından öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı ve nitel araştırma modeliyle hazırladığı çalışmasında Harmon (2005), öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde 6+1 AYDM'nin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Paquette (2009), yarı deneysel desen ve doküman analizi yönteminin bir arada olduğu karma yöntem araştırmasında 6+1 AYDM'nin dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine katkı yaptığını, ikinci sınıftaki öğrencilerin yazma becerilerine herhangi bir etkisinin olmadığı dikkat çekmektedir. Qoura ve Zahran'ın (2018) 6+1 AYDM'nin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yazma başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında ulaşılan bulgular, yazma öğretiminde kullanılan geleneksel öğretim yönteminin, eleştirel düşünme ve yazma başarısını geliştiren 6+1 AYDM kadar etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Son olarak Un-udom (2020); 6+1 AYDM'nin Taylandlı EFL öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini ve öğrencilerin modele ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin ön ve son testlerdeki yazma başarıları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ve modele ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

6+1 AYDM'nin, öğrencilerin masal yazma becerilerine etkisini belirlemenin yanı sıra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin model içerisinde bulunan boyutlara göre ne oranda geliştiklerini gözlemlemek de bu çalışmanın konularındandır. Öncelikle *fikirler* boyutundan alınan puanlar değerlendirilmiştir. Masal yazma ön test - son test puanları 6+1 AYDM'nin fikirler boyutu açısından değerlendirildiğinde kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=3.111$, son test puan ortalaması $\bar{X}=2.841$; deney grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=2.878$ son test puan ortalaması $\bar{X}=4.136$ 'dır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi verilerine göre fikirler boyutuna ilişkin ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken iki grubun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$, $p= .002$). Deney grubu öğrencilerinin 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen masal yazma eğitimi sonrası yazdıkları masalların değerlendirilmesi sonucu fikirler alt boyutunda önemli ölçüde ilerlediği, kontrol grubunun puanlarının ise kısmi olarak düştüğü gözlenmiştir. Bu sonuç, farklı öğretim düzeylerindeki öğrencilerin 6+1 AYDM'nin fikirler boyutuna ilişkin gelişimini inceleyen ve farklı türlerde metinlere ilişkin yazma eğitimi gerçekleştirilen daha önceki araştırmalarla aynı doğrultudadır (Arther vd.,1994; Turkovitz, 2003; Harmon, 2005; Jordan, 2005; Yazar, 2004; Özkara, 2007; Sünnetçi, 2008; Paquette, 2009; Dettra, 2010; Kaldırım, 2014; Özdemir, 2014; Kalsum vd.,2020). Yazar (2004), 31 lisans öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada 6+1 AYDM ile planladığı etkinlikleri uyguladıktan sonra deney grubundaki öğrencilerin fikirler boyutuna ilişkin puanlarında önemli ölçüde bir artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Özkara (2007)'ya göre, deney grubundaki öğrenciler, fikirlerini daha başarılı bir şekilde ortaya koyma konusunda kontrol grubundan ayrılmaktadır. Arther vd. (1994), beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, deney grubunda fikirler boyutu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Öğrencilerin yazdıkları masallar; 6+1 AYDM'nin diğer boyutu olan, fikirlerin anlamlı bir bütünlük içinde metinde düzenlenmesini içeren organizasyon boyutu açısından da incelenmiştir. Grupların ön test - son test puanları 6+1 AYDM'nin *organizasyon (düzenleme)* boyutuna göre değerlendirildiğinde; kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=2.984$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=3.206$) olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=2.667$) ise deneysel uygulama sonrası yapılan son testte anlamlı bir şekilde artmıştır ($\bar{X}=3.984$). İki grubun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır ($p<.05$, $p= .004$). Deney ve kontrol gruplarının organizasyon

boyutuna ilişkin ön test sonuçları ile kontrol grubunun son test sonuçları, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin 6+1 AYDM'nin *organizasyon (düzenleme)* boyutu açısından orta düzeyin biraz altında olduğunu göstermektedir. Son testler sonucunda elde edilen bulgular, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, 6+1 AYDM'yi temel alarak farklı türlerde metinlere ilişkin yazma eğitimi gerçekleştirilen diğer araştırmalardaki bulgularla da örtüşmektedir (Blasingame ,2000; Turkovitz, 2003; Yazar, 2004; Harmon, 2005; Jordan, 2005; Özkara, 2007; Paquette, 2009; Dettra ,2010; Özdemir, 2014; Kaldırım, 2014; Kalsum vd., 2020; Sağlam, 2022). Daha önceki yıllarda Türkiye'de yapılan bir çalışmada Yazar (2004), 6+1 AYDM ile eğitim gerçekleştirdiği deney grubunda, fikirleri düzenleme konusunda önemli bir artış olduğunu ve bu artışın kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirlemiştir. Özkara (2007) beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinde organizasyon boyutuna ilişkin puanlarının uygulama sonrası deney grubu lehine anlamlı bir şekilde arttığını belirlemiştir. Özdemir (2014) Türkçe öğretmeni adaylarına 6+1 AYDM ile yazma eğitimi uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin organizasyon boyutuna ilişkin ön test puanlarının deneysel uygulamadan sonra anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir. Sağlam (2022) özel yetenekli öğrencilere yönelik uyguladığı eğitim sonrası öğrencilerin organizasyon boyutunda anlamlı bir gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yurtdışında yapılan bir çalışmada Blasingame (2000), ortaokul düzeyindeki okullarda görev yapan altı öğretmenle yaptığı görüşmelerde, öğrencilerin 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitimlerden sonra ortaya koydukları yazılı ürünlerde fikirlerin organizasyonu konusunda gelişim gösterdiklerini belirlemiştir. Dettra (2010) altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği deneysel uygulamadan sonra araştırmanın nicel verilerini desteklemek için öğretmenler ve ailelerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin fikirlerini daha kolay düzenleyebildikleri ve yazabildikleri bulgusuna ulaşmıştır.

6+1 AYDM'nin üçüncü boyutu üsluptur. Öğrencilerin masal yazma becerisi ön test - son test puanları 6+1 AYDM'nin *üslup (ifade biçimi)* boyutuna göre değerlendirildiğinde; kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=3.397$, son test puan ortalaması $\bar{X}=3.286$; deney grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=3.379$, son test puan ortalaması ise $\bar{X}=4.303$ 'tür. Bu verilere göre kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında düşüncelerini ifade etme becerilerinin kısmi olarak azaldığı, deney grubu öğrencilerinin üslup (ifade biçimi) becerilerinin anlamlı bir artış gösterdiği söylenebilir. İki grubun son test puanları arasında da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubunda uygulanan 6+1 AYDM temelli eğitimin, öğrencilerin yazılı metinlerde ifade etme becerileri üzerinde

olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Kontrol grubunda ise, geleneksel yöntemlerin, öğrencilerin bu becerilerindeki gelişimine katkı sağladığına ilişkin herhangi bir kanıt bulunamamıştır. Bu sonuç, daha önceki yıllarda 6+1 AYDM temel alınarak gerçekleştirilen diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Harmon, 2005; Jordan, 2005; Paquette, 2009; Dettra, 2010; Collopy, 2008; Özdemir, 2014; Kaldırım, 2014; Kalsum vd., 2020; Sağlam, 2022). Sağlam (2022) dört gruplu yarı deneysel desene göre gerçekleştirdiği ve metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM temelli eğitimin özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini incelediği doktora tezinde, deneysel uygulamanın deney grubu öğrencilerinin düşüncelerini ifade etme becerilerini (üslup) geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Collopy (2008) tarafından yürütülen deneysel çalışmada, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin üslup becerilerinin, deneysel uygulama sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Coe vd. (2011) tarafından yürütülen 4161 kişilik geniş çaplı araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin üslup açısından kontrol grubuna oranla anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiş ve deneysel uygulamanın öğrencilerin üslup becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki çalışmalarda Özkara (2007); yurt dışındaki çalışmalarda ise Turkovitz (2003) ve Ohrtman (2007) 6+1 AYDM'nin, öğrencilerin yazma becerilerine üslup (ifade biçimi) açısından bir katkı yapmadığı sonucuna ulaşmıştır.

6+1 AYDM'nin dördüncü boyutu olan *kelime seçimi* açısından sonuçlar değerlendirildiğinde kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=3.651$, son test puan ortalaması $\bar{X}=3.222$; deney grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=3.515$, son test puan ortalaması ise $\bar{X}=3.924$ olarak hesaplanmıştır. İki grubun son test puanları karşılaştırıldığında sonuçlar deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p < .05$; $p=.006$). Bu sonuçlara göre geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime seçimi boyutuna ilişkin puanlarının son test puanlarına göre artış göstermediği, hatta kısmen azaldığı; deneysel uygulamanın yapıldığı gruptaki öğrencilerin kelime seçimi boyutuna ilişkin puanlarının ise anlamlı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Özetle 6+1 AYDM, öğrencilerin yazılarında kelime seçme becerilerini geliştirmiştir. Bu sonuç, daha önceki yıllarda 6+1 AYDM'yi odağına alarak gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarını da desteklemektedir (Özkara, 2007; DeJarnette, 2008; Özdemir, 2014; Kaldırım, 2014; Turkovitz, 2003; Harmon, 2005; Jordan, 2005; Paquette, 2009; Dettra, 2010; Werkmeister, 2010). Özkara (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları 6+1 AYDM'nin, öğrencilerin ortaya koydukları metinlerde kelime seçimi becerilerini geliştirmede etkili olduğunu desteklemektedir. Werkmeister (2010), ABD'deki North R-I bölgesindeki

okullarda gerçekleştirdiği çalışmada, 6+1 AYDM kapsamında yapılan kelime seçimi etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediğini öğretmenlerin görüşleriyle desteklemiştir. DeJarnette (2008), beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin kelime seçimi becerilerinde uygulama sonrası dikkat çeken bir artış olduğunu belirlemiştir. Elde edilen bulgular, deneysel uygulamanın öğrencilerin kelime dağarcıklarını etkin kullanmalarını sağladığını ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. 6+1 AYDM'nin kelime seçimine olumlu etki etmediği sonucuna ulaşılan bazı çalışmalarla da karşılaşılmıştır (Sağlam, 2022; Kalsum vd., 2020). Sağlam (2022), özel yetenekli öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği deneysel uygulama sonucunda 6+1 AYDM'nin öğrencilerin kelime seçme becerilerine katkı yapmadığını belirlemiştir. Benzer bir şekilde Kalsum vd., (2020) ise 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçladığı çalışmada kelime seçimi açısından öğrencilerde gelişme sağlanamadığını bulgulamıştır.

Masal yazma becerisi ön test - son test puanları 6+1 AYDM'nin *cümle akıcılığı* boyutuna göre değerlendirildiğinde; kontrol grubunun ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=3.603$), son test sonrasında azaldığı görülmektedir ($\bar{X}=3.429$). Deney grubunun ön test puan ortalamasının ise ($\bar{X}=3.076$) deneysel uygulama sonrası anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir ($\bar{X}=4.242$; $p=.00$). İki grubun son testte yazdıkları masallar cümle akıcılığı boyutu açısından karşılaştırıldığında sonuçlar deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p < .05$; $p=.001$). Geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin yazdıkları masalların cümle akıcılığı açısından gelişim göstermediği; 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitim sürecinden sonra deney grubu öğrencilerinin yazdıkları masalların cümle akıcılığı açısından anlamlı bir şekilde geliştiği gözlemlenmiştir. Daha önce 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir (Özkara, 2007; Sünnetçi, 2008; Özdemir, 2014; Sağlam, 2022; Kaldırım, 2014; Paquette, 2009; Dettra, 2010; Harmon, 2005; Jordan, 2005; Ohrtman, 2007; Sağlam, 2022). Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde Özkara (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, 6+1 AYDM'nin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin yazdıkları metinlerde cümle akıcılığı yönünden önemli ölçüde artış olduğunu göstermektedir. Sünnetçi (2008) tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin cümle akıcılığı becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak önemli ölçüde daha iyi olduğu bulgulanmıştır. Kaldırım'ın (2014), 6+1 AYDM ile tasarladığı eğitim programını uyguladığı deney grubunda öğrencilerin cümle akıcılığı boyutunda, son testte kontrol grubuna oranla daha yüksek puanlar aldığını görülmektedir. Yurt dışındaki çalışmalar

incelendiğinde Olson (2004) tarafından 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen nitel araştırmada elde edilen veriler, bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ohrtman (2007) tarafından yürütülen deneysel araştırmada, on ikinci sınıf öğrencilerinin cümle akıcılığı becerileri üzerindeki etkiler incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin cümle akıcılığı becerilerinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Paquette (2009) tarafından yürütülen karma yöntemli araştırmada, 6+1 AYDM'nin kırsal bir ilkokulda öğrenim gören ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desen ve doküman analizi yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin yazılı ürünlerindeki cümle akıcılığında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dettra (2010); altıncı sınıf öğrencilerine yönelik tasarladığı deneysel uygulamadan sonra araştırmanın nicel verilerini desteklemek için öğretmenlerle ve öğrenci velileriyle görüşmeler gerçekleştirmiş, bu görüşmelerde aldığı cevaplardan 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazılı ürünlerinde akıcılık yönünden geliştikleri bulgusuna ulaşmıştır.

6+1 AYDM'nin, cümle akıcılığı boyutunda olumlu etki göstermediği çalışmalarla da karşılaşılmaktadır (Turkovitz ,2003; Kalsum vd. 2020). Turkovitz (2003), yarı deneysel desene göre tasarladığı yüksek lisans tezinde 6+1 AYDM çerçevesinde gerçekleştirilen eğitimin, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin metinlerinin akıcılık yönünden geliştirmede ortaya koymaktadır. Kalsum vd. (2020) yarı deneysel desene göre hazırladığı, 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında 6+1 AYDM'nin cümle akıcılığı yönünden öğrencilere katkı yapmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Masal yazma becerisi ön test - son test puanları 6+1 AYDM'nin *imlâ ve noktalama* boyutuna göre değerlendirildiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{X}$ =2.746), son testte ($\bar{X}$ =2.698) çok değişmediği gözlenmektedir. Deney grubu öğrencilerinin cümle akıcılığı ön test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$ =2.909) ise son testte ($\bar{X}$ =3.666; $p=.001$) önemli ölçüde artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Deney ve kontrol gruplarının imlâ ve noktalama boyutuna ilişkin son test puanları karşılaştırıldığında ise son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p=.003$). Bu sonuçlar, geleneksel öğretim yöntemleriyle verilen eğitimin kontrol grubu öğrencilerinde imlâ ve noktalama becerilerine belirli bir düzeye kadar katkı yaptığını, 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen deneysel uygulamanın ise öğrencilerin imlâ ve noktalama kurallarını kullanma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Türkiye’de, Yazar (2004), Özkara (2007) ve Kaldırım’ın (2014); yurt dışında ise Ohrtman (2007),

Paquette (2009), Dettra (2010), Harmon (2005), Jordan (2005) ve Kalsum vd.'nin (2020) araştırmalarında elde edilen bulgular da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak; Türkiye’de Sünnetçi (2008), Özdemir (2014) ve Sağlam’ın (2022); yurt dışında ise Turkovitz (2003) ve DeJarnette ’in (2008) 6+1 AYDM’yi temel alarak gerçekleştirdikleri araştırmalarda anılan modelin öğrencilerin imlâ ve noktalama kurallarını kullanma becerilerine katkı yapmadığı bulgulanmıştır.

Masal yazma becerisi ön test - son test puanları 6+1 AYDM’nin son boyutu olan *sunum* özelliğine göre değerlendirildiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=2.571$), son testte ($\bar{X}=2.857$) belirli ölçüde bir artış göstermiştir ($p < .05$; $p=.154$). Deney grubunun 6+1 AYDM’nin sunum özelliğinden aldıkları ön test puan ortalaması ($\bar{X}=2.666$) ise son testte ($\bar{X}=3.454$) istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir ($p=.004$). Elde edilen bulgular, geleneksel öğretim yöntemlerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında sunum özelliklerini belirli bir düzeye kadar geliştirdiğini; 6+1 AYDM ile eğitim alan öğrencilerin yazılarının sunum özelliklerini ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Bu sonuç, 6+1 AYDM’nin öğrencilerin yazılarının sunumunu geliştirdiği sonucunu ortaya koyan daha önceki çalışmalarda bulguları da desteklemektedir.

Daha önce 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Ülkemizde Özkara (2007), Kaldırım (2014), Özdemir (2014) ve Sağlam (2022); 6+1 AYDM’nin, öğrencilerin sunum becerilerinin gelişmesinde önemli katkısının olduğu bulgusuna ulaşmıştır. 6+1 AYDM’nin öğrencilerin yazma becerilerine etkisine eğilen yurt dışında yapılan çalışmalarda ise Paquette (2009), Dettra (2010), Harmon (2005), Jordan (2005), Ohrtman (2007), Kalsum vd. (2020) anılan modelin, öğrencilerin sunum boyutuna ilişkin becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşırken; Turkovitz ’in (2003) çalışmasında ise aynı modelin bu anlamda bir katkı yapmadığı görülmektedir.

5.2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisi nedir?

Araştırma kapsamında 6+1 AYDM’nin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutumları üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar ele alınmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubu öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinden elde edilen son test toplam puan ortalamasının ($\bar{X}=97.95$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=76.18$) önemli bir şekilde artarak yüksek düzeyde bir puan ortalamasına eriştiği gözlenmiştir. Kontrol grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}=76.04$) ise, ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=74.04$) çok fazla değişmediği, orta düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma tutumu ön test sonuçları ile kontrol grubunun son test sonuçları, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının toplam puan açısından orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan deney ve kontrol gruplarının yazma tutumu ön test puan ortalamalarının orta düzeyde olması, kontrol grubu son test puan ortalamasının orta düzeyde kalıp deney grubu son test puan ortalamasının belirgin bir şekilde artması 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen masal yazma eğitiminin öğrencilerin yazma tutumlarına önemli ölçüde yarar sağladığını, geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen eğitimin ise belirli bir düzeye kadar öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirebildiğini göstermektedir. Bu sonuç, ülkemizde 6+1 AYDM'yi temel alarak gerçekleştirilen daha önceki araştırmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Görgüç, 2016; Özbay ve Özdemir, 2016).

Türkiye’de farklı öğretim yöntem, teknik ve modellerin ortaokul öğrencilerinin yazma tutumları üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğunu inceleyen birçok yarı deneysel çalışmada farklı araştırmacılara ait yazma tutum ölçekleriyle yazma tutum ölçümleri yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmacıların kullandıkları yöntem, teknik ya da modelin öğrencilerin yazma tutumları üzerinde olumlu etki oluşturduğu ortaya çıkmıştır (Uygun vd., 2014; Türkben ve Karaca, 2022; Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019; Baki ve Feyzioğlu 2017; Benzer ve Karadağ, 2019; Özdemir ve Çevik 2018; Erol ve Kavruk 2021; Türkyılmaz, 2021; Öztürk, 2022). Ancak, 6+1 AYDM aracılığıyla gerçekleştirilen eğitimin ortaokul öğrencilerinin yazma tutumları üzerindeki etkisini inceleyen yalnızca bir çalışma bulunmaktadır. Özdemir’in (2014) 6+1 AYDM’nin, Türkçe öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutum ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyduğu çalışmasında, modelin Türkçe öğretmeni adaylarında imlâ ve noktalama boyutu haricindeki tüm alt boyutlar açısından deney grubu lehine etkili olduğu ve bu öğrencilerin yazma tutumlarında da artış olduğu görülmüştür. Görgüç (2016) yarı deneysel desenle tasarladığı yüksek lisans tezi kapsamında 6+1 AYDM’nin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma başarısı ve yazma tutumuna etkisini incelemiş, ulaşılan verilere göre 6+1 AYDM’nin, deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri ve yazma tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı kaynaklarda yapılan alan yazın taraması sonucunda ise 6+1 AYDM’nin, öğrencilerin yazma tutumları üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin *ilgi* alt boyutu, *algı* alt boyutu ve *katkı* alt boyutuna ilişkin tutumlarının, deneysel uygulama sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitimin

öğrencilerin yazma tutumlarını ve alt boyutlara ilişkin özelliklerini olumlu yönde etkilemiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ilgi boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =29.13), son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =42.50) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitimin, deney grubunun yazma tutumlarının ilgi alt boyutu üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Deney grubunun, yazma tutum ölçeğinin diğer alt boyutu olan algıya ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =22.13), son test puan ortalaması ise ($\bar{X}$ =26.77)'dir. 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitimin algı boyutunu geliştirmede de oldukça yararlı olduğu söylenebilir. Benzer bir sonuç katkı boyutunda da geçerlidir. Deney grubu öğrencilerinin yazma tutum ölçeğinin katkı alt boyutundan ön testte aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =25.13), son test puan ortalaması ise ($\bar{X}$ =31.13) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ise 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen eğitimin, deney grubunun yazma tutumlarının katkı alt boyutu üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun yazma tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ilgi ($t= 1.012$; $p >.05$; $p= .324$), algı ($t= 1.464$; $p >.05$; $p= .159$) ve katkı ($t=1.182$; $p >.05$; $p= .251$) alt boyutları ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu sonuç ise geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen eğitimin ilgi, algı ve katkı açısından öğrencilerin yazma tutumları üzerinde bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

5.3. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada, ülkemizde yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak deneysel uygulamadan sonra, öğrencilerle görüşme yapılarak çalışmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlar, nitel verilerle desteklenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda deney grubundan seçilen öğrencilerle, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmelerde sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler kodlanmış, bu kodlar; bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler, dil ve anlatım temaları altında toplanmıştır. Daha sonra temalar da kategorilere ayrılmış; bilişsel beceriler teması altında bilgi ve beceri kategorileri, duyuşsal özellikler teması altında tutum ve ilgi kategorileri oluşturulmuştur. Dil ve anlatım teması altında kategori oluşturulmamıştır. Bulgular; deneysel uygulama sonrası görüşleri alınan öğrencilerin birçoğunun yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini, yazma kaygılarının azaldığını, yazma alışkanlıklarında artış olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler, 6+1 AYDM ile hazırlanan etkinliklerin de yazma derslerini eğlenceli hale getirdiğini, eğitim boyunca keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler anılan modelin, yazma becerilerini de geliştirdiğini, yeni bilgiler öğrendiklerini ve dil ve anlatım özellikleri açısından da olumlu özellikler edindikleri yönünde cevaplar vermişlerdir.

Bilişsel özellikler teması altında bilgi ve beceri kategorileri bulunmaktadır. Bilişsel özelliklere ilişkin bilgi kategorisinde 48, beceri kategorisinde 37 olmak üzere toplamda 85 bilgi ve beceri içerikli koda ulaşılmıştır. Bilgi kategorisinde kural bilgisi (18), masalın tür özellikleri (17), yazım kuralları (7), 6+1 AYDM (5), anlatım biçimleri (2), geçiş ve bağlantı ifadeleri (1) kodları bulunmaktadır. Beceri kategorisindeki kodlar ise yazma alışkanlığı (17), yazma becerisi (14), değerlendirme becerisi (3), gelişmiş hayal gücü (2) de analiz becerisi (1)'dir. Görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğu deneysel uygulamanın; 6+1 AYDM, yazma becerisi, masal türü gibi alanlarda bilgi ve becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan birçok öğrenci deneysel uygulamanın etkisiyle yazma becerilerinde hissedilebilir bir etki olduğunu, yazma alışkanlığı edindiğini, masal türüyle ilgili ve yazım kuralları hakkında da bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Az da olsa deneysel uygulamanın kendisinde pek etki oluşturmadığını ifade eden öğrenciler de vardır. Bu nitel veri, 6+1 AYDM'nin masal yazma becerilerini geliştirdiğine ilişkin olarak elde edilen nicel bulguları desteklemektedir.

Duyuşsal özellikler teması altında tutum ve algı kategorileri oluşturulmuştur. Duyuşsal özellikler temasına bağlı olarak tutum kategorisinde 45, algı kategorisinde ise 7 koda ulaşılmıştır. Tutum kategorisi altında yazma sevgisi (21), yazma kaygısı (16), özgüven (7), sıkıcılık (1) kodları bulunmaktadır. Algıya ilişkin kodlardan 2'si zaman kaybı, 2'si karışıklık belirten kavramlardır. Bu kategoride özgürlük, modernlik, düşünce ve keyifli zaman kodlarına ise birer defa rastlanmıştır. Deneysel uygulama sonrası görüşleri alınan öğrencilerin neredeyse tamamı yazmaya karşı olumlu tutum oluştuğunu, birçok öğrenci de deneysel uygulamanın, yazma kaygılarını azalttığını ya da giderdiğini belirten görüş bildirmişlerdir. Ayrıca birçok öğrenci de yazmayı ve 6+1 AYDM'yi olumlu algıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bu bulgular, nicel boyutta elde edilen, 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma tutumlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı bulgusunu desteklemektedir.

Öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak oluşturulan son tema ise dil ve anlatım temasıdır. Dil ve anlatım teması, tek konu alanına ilişkin olduğu için ayrıca kategori oluşturulmamıştır. Bu tema altında; akıcılık (8), özlülük (4), sadelik (4), açıklık ve anlaşılabilirlik (4), ikna edicilik (3), süslü ve sanatlı anlatım (2), sürükleyicilik (2), duruluk (2), doğallık (2), içtenlik (2), yalnlık (1) ifade eden toplam 36 kod oluşturulmuştur. Öğrencilerin birçoğu deneysel uygulama sonrasında yazdıkları yazıların dil ve anlatım özellikleri açısından daha da zenginleştiğini belirtmişlerdir. Özellikle akıcılık yönünden yazılarının geliştiğini belirten öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Bu bulgu, 6+1 AYDM'nin öğrencilerin masal yazma becerilerini geliştirdiğine ilişkin nicel bulguları da desteklemektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin verdikleri cevaplar, araştırmanın nicel boyutunda 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği ve ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği aracılığıyla ulaşılan, 6+1 AYDM'nin öğrencilerin masal yazma becerilerine ve yazma tutumlarına önemli ölçüde katkı sağladığı bulgusunu doğrulamaktadır. Bu yöntemle 6+1 AYDM'nin, yazma becerilerinin etkili bir şekilde öğretiminde ve öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum oluşturmada önemli katkılar sağladığı gerçeği kanıtlanmıştır.

6+1 AYDM'nin öğrencilerden beklentisi; özgün fikirler ekseninde oluşturulan, özgün sözcük seçimleriyle ve özgün bir üslupla yazılan, akıcı, kurallara uygun ve göze hoş görünen bir sunumla yazılmış metinler yazmalarıdır (Grundy, 1986; Spandel, 1997; Coe vd. 2011). Deneyisel uygulamaya katılan öğrencilerin metinlerinde bu olumlu özelliklerin yansımaları açık bir şekilde görülmektedir. 6+1 AYDM üzerine ülkemizde ve yurt dışında daha önce yapılmış birçok çalışmanın bulguları da bu sonucu doğrulamaktadır.

Gerçekleştirilen deneyisel uygulama sonrasında yapılan analizlere göre 6+1 AYDM'nin, deney grubunda yer alan öğrencilerin genel olarak masal yazma becerilerini ve modele ilişkin alt boyut becerilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin ön test puanlarının son testte istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmasını sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrenciler iyi bir yazıda bulunması gereken becerileri edinmede gelişim göstermiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini sürece göre değerlendirmeyi esas alan 6+1 AYDM'ye göre bu becerilerin hiçbirisi birbirinden bağımsız değildir. Söz gelimi öğrenciler fikirleri organize edebilme becerilerini geliştiremediklerinde, özgün fikirler üretmeleri tek başına yeterli olmamaktadır (Higgins vd., 2006; Graham ve Sandmel, 2011; Seban, 2012; Gillespie ve Graham, 2014). Benzer şekilde sunum yönünden kusurları olan, imlâ ve noktalama kurallarına uyulmayan, özensiz ve söylenişi zor kelimelerin tercih edildiği, üslubu geliştirilmeyen bir metnin akıcı bir şekilde okunması da zordur. Akıcılığı en çok etkileyen etkenlerden biri; imlâ ve noktalama kurallarına hangi ölçüde dikkat edildiğiyle ilgilidir (Paquette, 2002; Werkmeister, 2010). Doğru yerde, doğru noktalama işaretinin kullanılmadığı metinler akıcılıktan uzak kalacağı için okumak daha da güçleşecektir. İmlâ ve noktalama kurallarını kullanma becerisi aynı zamanda metinde verilmek istenen iletinin doğru anlaşılıp anlaşılmayacağını da etkilemektedir. Bu yönüyle imlâ ve noktalama boyutu, fikirler boyutuyla da ilişkilidir.

Yazma eylemi, doğası gereği sunduğu çeşitli zorluklar nedeniyle öğrenciler tarafından genellikle zorlu bir süreç olarak algılanır. Bu durum, öğrencilerin yazma konusundaki isteklerinin azalmasına ve yazma becerilerini geliştirme motivasyonlarını kaybetmelerine

neden olabilir (Colantone vd., 1998; Yaman, 2010). Bu nedenle yazma başarısı için ön koşul, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Yazma başarısı sadece teknik bilgileri değil, aynı zamanda yazmaya karşı duyulan ilgi ve motivasyonu da içeren çok boyutlu bir kavramdır. Yazmaya başlama, devam etme ve tamamlama gibi yazma sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyona ihtiyaç duymaları, yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, yazma başarısını doğrudan etkiler (Graham vd., 2007; Özdemir, 2014; Özdemir ve Çevik, 2018). Yazmaktan zevk alan öğrenciler, yazma süreçlerine daha istekli katılır ve bu sayede daha başarılı sonuçlar elde ederler. Bu çalışmada da başarı duygusunu yaşayarak ve eğlenceli etkinliklerle bir yazma eğitimi süreci geçiren deney grubu öğrencilerinin, yazma tutum ölçeği son test verilerine göre yazma tutumlarının arttığı görülmüştür. Yapılan yüz yüze görüşmelerde de öğrenciler bunu doğrulayıcı yanıtlar vermiş, bu yanıtlarda öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığı, yazmaya karşı olumlu yönde hisler oluşturdıkları bulgularına ulaşılmıştır. Buradan hareketle, deney grubuyla gerçekleştirilen 6+1 AYDM temelli masal yazma eğitiminin öğrencilerin yalnızca bilişsel becerilerine değil, duyuşsal özelliklerine de çok önemli katkılar sağladığı yorumu yapılabilir.

Yazmaya karşı olumsuz tutumu olan öğrencilerin yazma etkinliklerine katılmaya motivasyonlarını arttırmak ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak öğretmenlerin başlıca görevleri arasındadır (Özdemir, 2014). Öğrencilerin doğru yöntemlerle yazma sürecine etkin olarak katılımlarını sağlamak, yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri olanaklı kılar (Türkben ve Karaca, 2023). Bu açıdan deney grubu öğrencilerinin masal yazma beceri düzeyleri ve yazma tutumlarının 6+1 AYDM ile olumlu açıdan değişim ve gelişim göstermesi, yazılarının süreç odaklı değerlendirilmesiyle ve geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen eğitimin aksine etkinliklerin farklı duylara yönelik olarak çeşitlendirilmesiyle açıklamak mümkündür. Ayrıca masalların bireylerin gelişimi üzerindeki yadsınamaz etkileri de öğrencilerin yazma tutumlarına ve yazma becerilerine önemli katkıda bulunmaktadır. Öğrencinin etkin bir konumda olduğu, sürecin içinde yer aldığı ve güdülendiği, durağanlıktan uzak bir yaklaşımla verilen yazma eğitimi, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve yazma becerilerinde daha başarılı olmalarını da beraberinde getirmektedir (Lane vd, 2008; Troia ve Graham, 2012).

5.4. Öneriler

Bu araştırma, 6+1 AYDM ile verilen masal yazma eğitiminin yedinci sınıf öğrencilerinin masal yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini incelemek için gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak eğitim sisteminin tüm bileşenlerine ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. 6+1 AYDM ile verilen masal yazma eğitimi seçmeli ders olarak 5, 6, 7, 8. Sınıflardan birinde seçmeli ders olarak yer alabilir.
2. Masalların, bireylerin bilişsel ve dilsel gelişimlerine katkısı göz önünde bulundurulduğunda Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin seviyesine uygun olarak bu türle ilgili etkinliklere daha fazla yer verilebilir, bu bağlamda yazma becerisiyle ilgili kazanımlar Türkçe öğretim programında sarmal bir şekilde yer alacak şekilde düzenlenebilir.
3. 6+1 AYDM ile masal yazma eğitimi üzerine ülke çapında atölyeler düzenlenebilir, bu kapsamda yazılı, görsel ve işitsel materyaller hazırlanabilir. Geliştirilen materyaller, web tabanlı platformlar aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, yüksek kaliteli ve etkileşimli öğretim materyallerine dönüştürülebilir.
4. 6+1 AYDM'nin alt boyutlarında bulunan kurallar bağlamında etkinliklerle donatılan bir öğretim programıyla hazırlanan, yazılı anlatım adı altında bir ders eklenebilir.
5. Bu çalışmanın hedef kitlesini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. 6+1 AYDM alanındaki çalışmaların kapsamı, farklı öğretim kademelerindeki öğrencileri ve Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bireyleri de içerecek şekilde genişletilebilir.
6. Araştırma kapsamında öğrencilerin yazdıkları masallar 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Bu ölçeğe ortaokuldaki öğrencilere yönelik olarak öğretmenlerin kullanabileceği daha sade, anlaşılır bir şekilde işlevsellik kazandırılabilir. Aynı işlem farklı kademelerdeki öğrencilere yönelik de yapılabilir.
7. Nicel verilerin derinlemesine incelenmesi için ise araştırmanın doğasına ve hedef kitlesine uygun olarak gözlem ve yansıtıcı günlük gibi yöntemlerle öğrencilerin deneyimlerine daha yakından bakmak mümkün olabilir.
8. Bu çalışmada 6+1 AYDM ile okullarda sürdürülen mevcut öğretim yöntemi kıyaslanmıştır. Yazma becerilerini geliştirmede 6+1 AYDM ile diğer yazma modellerinden birinin ya da birkaçının karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalardan yola çıkılarak 6+1 AYDM'nin diğer yazma modellerine göre üstün ve zayıf yönlerini ortaya çıkaracağı için kuramsal birikime önemli katkılar sağlayacaktır.
9. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma tutumları üzerinde durulmuştur. 6+1 AYDM'nin yazma motivasyonu, yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı gibi çeşitli duyuşsal süreçler üzerindeki etkileri üzerine de araştırmalar yapılabilir.
10. 6+1 AYDM'nin yazma başarısına etkilerine hangi akademik ya da duyuşsal etmenlerin aracılık ettiğine dair ilişkisel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aarne, A. ve Thompson S. (1964). *The types of the folktale*. Helsinki: Folklore Fellow Communications.
- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478-505.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım, nasıl yazabilirim?* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkaya, N. (1999). Kazdağı masallarında aile geleneği. *Folklor/Edebiyat*. 17, 245-248.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ankara.
- Aktaş, M., ve Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597-610. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.424198>.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dil bilim*. TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim*. Engin Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 146, 37-48.
- Akyol, H. (2006). Türkiye’de yazma öğretiminin sorunları ve çözüm yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 1-12.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akarşan, T. (2015). Vladimir Propp’un biçimbilimsel yaklaşımı çerçevesinde “El bilmez alelacep oyunu masalı” üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 283-300.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the model of writing*. Kluwer Academic Publishers
- Alangu, T. (2020). *Türkiye folkloru el kitabı*. (Haz.: İsmail Görkem). Yapı Kredi Yayınları.
- Alptekin, A. B. (2002). *Taşeli masalları*. Akçağ Yayınları.
- Alsaç, F. (2017). *Anadolu masallarında yapı, izlek ve masal kahramanlarının tip tahlili* [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. Elazığ.
- Altuner Çoban, G. Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.

- Altunkaynak, M. (2012). “İlköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan masal metinlerinin Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Adana.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2009). EJ extra: What is happening in the teaching of writing? *The English Journal*, 98(5), 18-28.
- Aronson, E. ve Aronson J. (2022). *Sosyal Hayvan*. (Çev. A. Candaş). Literatür Yayınevi. (Eserin orijinali 2018’de yayınlanmıştır).
- Atasoy, Arzu (2022). Düzenleme sürecine yazma modelleri çerçevesinde bir bakış. *Alanyazın*, 3(2), 297-310 [http:// dx.doi.org/10.22596/ cresjournal.0302.297.310](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.297.310)
- Aydın, B. (2018). Yazılı yoklamalar. Hakan Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 131-145). Anı.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D., & De Glopper, K. (2012). Keystroke analysis: Reflections on procedures and measures. *Written Communication*, 29(3), 246–277.
- Babin, Edith; Harrison, Kimberly (1999) *Contemporary composition studies: A guide to theorists & terms*. Greenwood Publishing Group
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Bağcı Ayrancı, B., ve Mete, F. (2019). Okul öncesi öğretmeni adaylarının hedef kitleye yönelik masal yazma becerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 491-500.
- Baki, Y., ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Bakken, J. P., & Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37, 229-233.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntemler, teknikler, ilkeler (13. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barnett, M. A. (1992). Writing as a process. *The French review*, 63(1), 31-44.
- Başkan (Ed.) *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (ss. 177-191).
- Başkan A. ve Ustabulut M. Y. (2020). Süreç temelli, planlı yazma modelleri. B. B. Ayrancı, A.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.

- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P.K., Berninger, V.W., Murphy, S., Brandt, D., Rowe, D.W. & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360.
- Beers, S.Z. (2011). *21st Century skills: Preparing students for their future*. Erişim adresi: https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf den alınmıştır.
- Benton, S. L., & Kiewra, K. A. (1986). Measuring the organizational aspects of writing ability. *Journal of educational measurement*, 23(4), 377-386.
- Benzer, A. ve Karadağ, K. Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *International Journal of Language Academy* , vol.7, pp.56-79, 2019
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berlin, J. A. (1987). *Rhetoric and reality: Writing instruction in American colleges, 1990–1985*. Southern Illinois University Pres.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. T&H Publisher
- Beyreli, L., Celepoğlu, A. ve Çetindağ, Z. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Blasingame, J. B. (2000). *Six case studies of secondary teachers implementing the six-trait analytical model for writing instruction and assessment* [Doctoral dissertation, University of Kansas]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Boratav, P. N. (1958). *Zaman zaman içinde*. Adam Yayınları.
- Boratav, P. N. (1969). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Bilgesu Yayıncılık.
- Borat, O. (2010). Hayat boyu öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. *Projeler Dergisi. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi* (2), 32-44.
- Breadmore, H. L., Vardy, E. J., Cunningham, A. J., Kwok, R. K. W., & Carroll, J. M. (2019). *Literacy development: evidence review*. Education Endowment Foundation. Retrieved from https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Literacy_Development_Evidence_Review.pdf
- Brand, A., G. (1989). *The psychology of writing: The affective experience*. Greenwood Press.
- Britton, J.N. (1970). *Language and learning*. Penguin Books.

- Bryson, F.K. (2003), *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students* [Unpublished master's thesis]. Texas Women's University, Texas.
- Buch, W. (1992). Masal ve efsane üzerine. A. O. Öztürk (Çev.). *Milli Folklor Dergisi*, 13, 10-15.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Yayınları.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Kurgu Merdiveni. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 190-204.
- Cascardi, A. J. (2019). Teaching reading, teaching writing: Questions of theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 67(3), 307-319.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Chenoweth, N.A., & Hayes, J.R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20, 99-118.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. Bgst yayınları).
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. (Çev. Ahmet Kocaman), Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Aronson, E. ve Aronson J. (2022). *Sosyal Hayvan*. (Çev. A. Candaş). Literatür Yayınevi. (Eserin orijinali 2018'de yayınlanmıştır).
- Clark, I. L. (2012). Processes. In I. L. Clark (Eds.), *Concepts in composition: theory and practice in the teaching of writing* (pp. 1-47). Routledge.
- Coe, M., Hanita, M., Nishioka, V., & Smiley, R. (2011). *An investigation of the impact of the 6+1 Trait Writing model on grade5 student writing achievement* (NCEE 2012-4010). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (third edition). Sage.
- Coşkun, E. (2013). Yazma Becerisi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (ss.49-91). Pegem Akademi.
- Courson, D. V. (2001). *Effect of single trait versus multiple trait feedback on high school students writing performance* [Doctoral dissertation, Arizona State University] ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Colantone, L., Cunningham-Wetmore, M. and Dreznes, J. (1998). *Improwing creative writing. Research project reports*, Saint Xavier University, Chicago.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Editörleri. Y. Dede, S. B. Demir). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2011).
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc.
- Culham, R. (2003). *6+1 Traits of writing the complete guide*. NWREL.
- Culham, R. (2010). *Traits of writing: The complete guide for middle school (theory and practice (scholastic)*. Primeted the USA.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çetinkaya, Edizer, Z. (2007). *Masalların Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi* [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi], İzmir.
- Çetinkaya, F. Ç., Topçam, A. B. ve Sönmez, M. (2019). Drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının masal yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 337-352.
- Çevirme, H. (2004). Masal ve efsanelerde halk eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1-15.
- Deane, P., Odendahl, N., Quilan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill* (Research Report No. RR-08-55). Educational Testing Service.
- DeFord, D. E. (1981). Literacy: Reading, writing, and other essentials. *Language Arts*, 58(6), 652-658.

- Dejarnette, K.N. (2008). *Effect of the 6+1 trait writing model on student writing achievement*. [Doctoral dissertation, Liberty University], United States.
- Demir, N. (2014). *Dil, tarih, kültür ve edebiyat araştırmaları* Edge Akademi.
- Demiray, M. G. (1986). Halk masalları üzerine görüş ve düşünceler. *Türk Folkloru*, 86, 10-13.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*.13, 233.
- Derman, S. (2002). Anadil (Türkçe) Öğretiminde Masal Metinlerinin Kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dettra, N. (2010). A program evaluation that explores the effectiveness of the six traits of writing on the lower school students at Merrit Island Christian School. (Publication No:3462981) [Doktora tezi]. UMI Dissertation Publishing.
- Develioğlu, F. (1962). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Doğu Matbaası.
- Dias, R. (2020). Writing abstracts in the university context: combining genre-based and process-oriented approaches. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(1), 240- 263. <http://dx.doi.org/10.1590/010318136577815912020>.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*. 22, 243-260.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma Becerisinin Önemi. N. Bayat (Ed.). *Yazma ve eğitimi içinde* (ss. 187-223). Anı Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1985). Grimm ve Türk halk masallarındaki davranış modellerinin operant şartlanma ve denetim odağı açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(2). 185-209.
- Ekiz, D. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Elçin, Ş. (1981). *Türk halk edebiyatına giriş*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Eliason, C. and Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Merrill Prentice Hall.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders* (Research Report No. 13) National Council of Teachers of English.
- Erbasan, Ö. (2022) *Yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara

- Erol, T., ve Kavruk, H. (2021). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 741-771. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.923783>
- Ezell H. K., & Justice LM. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Brookes Publishing.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2014). *Teaching l2 composition. purpose, process, and practice*. Routledge.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>.
- Gabrielatos, C. (2002). EFL writing: product and process. *ELT News*, 133, 1-13.
- Garipoğlu, K. (1971). *Örnekli kompozisyon bilgileri*. Garipoğlu Yayınları.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. (10a ed.). Pearson.
- Gillespie, A. and Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 80(4), 454-473.
- Goldstein, A., & Carr, P. G. (1996). *Can students benefit from process writing?* (NCES-96-845). National Center for Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395320.pdf>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadıoğlu Yayınları.
- Gökşen, E., N. (1980). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. Remzi Kitabevi.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. İzmir.
- Graham, S. & Harris, K R. (2005). *Writing better*. Paul H. Brookes Publishing
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Berninger, V. ve Wiehuan, F. (2007). *The Structural Relationship Between Writing Attitudes And Writing Achievement In First And Third Grade Students*. Contemporary Educational Psychology.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Retrieved from <http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf> (17.11.2022) Wisconsin Rapids
- Grundy, T. (1986). The writing program in the beaverton school district. *OSSC Bulletin*, 30(2).
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Edge Akademi.

- Günay, Doğan V. (2007). *Metin Bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Günay, U. (1975). *Elâzığ Masalları*. Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Günay, U. (2011). *Elâzığ masalları ve propp metodu*, Akçağ Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 39-48.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı/age for learning literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F., (2020). Yazmanın Temel Bileşenleri Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi. B. B. Ayrancı, A. Başkan (Ed.) *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde* (ss. 1-14). Pegem Akademi Yayınevi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Basımevi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hairstone, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College Composition and Communication*, 33(1), 76-88. <https://doi.org/10.2307/357846>.
- Hamzadayı, E. (2019). Yazmaya İlişkin Yanılgılar ve Yaygın Hatalar. N. Bayat (Ed.). *Yazma ve eğitimi içinde* (ss. 223-249). Anı Yayıncılık.
- Harmer, J. (2002). *Practice of English language teaching. (4.basım)*. Longman
- Harmon, A. (2005). *An examination of students writing and the 6+1 trait writing model*. (Publication No: EP30379) [Yüksek lisans tezi]. UMI Dissertation Publishing.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.
- Helimoğlu, Y. M. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Kültür Bakanlığı.
- Higgins, B., Miller, M. & Wegmann, S. (2006). Teaching to the test...not! Balancing best Practice and testing requirements in writing. *Reading Teacher*, 60(4), 310-319.
- Hudson, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the Schools*, 17(1), 1-6.

- Hutton JS, Dudley J, Horowitz-Kraus T, DeWitt T, Holland SK. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschoolaged children. *JAMA Pediatr*, 174(1):e193869.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing (3th ed.)*. Routledge.
- İpek, O. (2021). *Süreç-tür yazma modelinin öğretmen adaylarının ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Bolu
- Jason, H. & Schnitzler O. (1970). The eberhard-boratav index of Turkish folktales in the light of the new revision of aarne-thompson's types of the folktale, *Folklore Research Center Studies*, 1, 43-71.
- Johnson, A.P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. New York: Rowman and Little field Education.
- Jordan, J. (2005). *Seeing the trees within the forest: A teacher's story when implementing the six plus one writing traits model in the Victoria independent school district* (UMI Number: 3164995) [Doctoral dissertation, The Faculty of the College of Education University of Houston]. Houston.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*, Evrim Yay.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Kütahya.
- Kalsum, K., Rauf, F. A., & Asiza, N. (2020,). The impact of 6+ 1 traits writing model on students' writing. In *Proceedings of the 2nd International Conference on English Language Education (ICONELE)*.
- Kansızoğlu, H. B., & Bayrak Cömert, Ö. (2017). The Effect of the process approach on students' writing success: A meta-analysis. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 541-586. <https://doi.org/10.14812/cuefd.292046>
- Karaalioglu, K.S. (1962). *Türkçe ve Edebiyat Sözlüğü*. Okat Yayınevi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 265-301). Pegem Akademi.
- Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ve ilkeler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Karatay, H. (2011b). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*, Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2011a). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M.Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s.21-48). (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H., ve 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>
- Kavcar, C.; Oğuzkan F. ve Aksoy Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Keen, J. (2017). Teaching the writing process. *Changing English*, 24(4), 372-385.
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. III. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242. <https://doi.org/10.3758/BF03194058>
- Kellogg, R. T., & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266.
- Kemper, S. (1987). Constraints on psychological processes in discourse production. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Discourse production*. Ablex.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The modern language journal*, 75(3), 305-313.
- Kıbrıs, H. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Kök Yayıncılık.
- Kintsch, W. (1987). Psychological processes in discourse production. In H.W. Dechert, & M. Raupach (Eds.). *Psycholinguistic models of production*, (pp. 163-180). Ablex.
- Konu, M., M. (2017). *Çocuklar için hazırlanan masal kitaplarındaki dil dışı göstergelerin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Bursa

- Korkmaz, Z. (2008). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kozlow, M. ve Bellamy, P. (2004). *Experimental study on the impact of the 6+1 trait writing model on student achievement in writing*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Köksal Akyol, A. (2013). Bilişsel Gelişim. Ayten Ulusoy (Ed.) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde* (pp.43-66). Anı Yayıncılık.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Pegem A.
- Kuzu, S. (2021). *Çağdaş masal örneği olarak Cahit Zarifoğlu'nun anlatıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Leijten, M., van Waes, L., Schriver, K., & Hayes, J.R. (2014). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285-337.
- Lemke, C. (2003). EnGauge 21st century skills: digital literacies for a digital age. *North Central Regional Educational Lab, Naperville, IL; North Central Regional Educational Lab, Metiri Group, CA*, 1-32.
- Levy, C. M., & Ransdell, S. (1995). Is writing as difficult as it seems? *Memory & Cognition*, 23(6), 767-779. <https://doi.org/10.3758/BF03200928>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- Lüthi, Max. (1997). Avrupa masal tipleri ve kişileri (Çev. Sevgül Sönmez). *Milli Folklor*, 36, 70-73.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 24-40). The Guilford Press.

- Malpique, A. (2014). *Implementing self-regulated strategy development for teaching argumentative writing: A multidimensional approach* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Lisbon.
- Marzano, R.J., & Heflebower, T. (2011). *Teaching and Assessing 21st Century Skills*. Solution Tree Press.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115–130). The Guilford Press.
- Mcguire, D. W. (1995). *A Comparison of scores on the Kansas writting assessment for word-processed and hand-written papers of eleventh- graders* (Doctoral thesis). Kansas State University, USA.
- McKensie, L. & Tomkins, G. E. (1984). Evaluating students' writing: a process approach. *The Journal of Teaching Writing*, 3(2), 201-212.
- McLean, S. (2011). *Writting for success*. Flat World Knowledge Inc
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.07.2022, Saat: 16:43.
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://tyymm.meb.gov.tr/ortak-metin> 15.07.2024
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77. <https://doi.org/10.21560/spçd.24431>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mischel, T. (1974). A Case study of a twelfth-grade writer. *Research in the teaching of English*, 8, 303-14.
- Moffett, J. (1979). Integrity in the teaching of writing. *The Phi Delta Kappan*, 61(4), 276-279.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Ezgi Kitabevi.
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (Çev. S. Özge). Yayın Odası.
- Norman, K. A. & Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction, *Teacher education quarterly*, 32 (1), 25-40.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Academic Press.

- Nystrand, M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11–27). The Guilford Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Longman.
- Ohrman, C. (2007). *Teaching six-trait assessment as a means to improving student writing*. [Doctoral dissertation]. UMI Dissertations Publishing. (3298953)
- Oğuz, S. G. (2017). *Masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Emel Matbaacılık.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9(1), 32–42. <https://doi.org/10.1027/10169040.9.1.32>
- Olson, A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing* (Publication No: 1423309) [Yüksek lisans tezi]. UMI Dissertations Publishing.
- Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach. *Proceedings of Kyoai Gakuen College, Japan*, 10, 153-163.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem Akademi.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Oruç, Ş. (2020). *Masal ve hikâye anlatıcılığı el kitabı*. Buğrahan Yayınları
- Oruç, Ş., ve Çağır, S. (2020). Masal anlatıcılarına göre masal anlatıcılarında olması gereken özellikler. *Journal of Human and Social Sciences*, 3(2), 707-723.
- Önal, M. (2000). Felsefi Bir Perspektiften Çocuk Kitapları İçin Gelişim Psikolojisinin Önemi. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları. (20-21 Ocak 2000)*. Bildiriler kitabı içinde [350-364]. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Özbay, M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin yazma öğretimine ilişkin inançları ve uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 881-914.
- Özbay, M. (2011a). *Özel Öğretim Yöntemleri –II. Öncü Kitap*.
- Özbay, M. (2011b). *Türkiye adalet akademisi hâkim ve savcı adaylarının yazma becerileri*. Kalkan Ofset.
- Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Öncü*.

- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir N.H. ve Erdem İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 101-125.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özdemir, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik algıları. 3. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda sunuldu*, Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Özdemir, S., ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336990>
- Özen, Y., ve Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), 394-422.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, E., ve Duran, E. (2018). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-84.
- Öztürk, Ö. (2009). *Folklor ve mitoloji sözlüğü*. Phoenix Yayınevi.
- Öztürk, S. (2022). *Kelime ağı yöntemi ve biçimlendirici değerlendirmenin 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.

- Paquette, K. R. (2002). *Cross-age tutoring writing program: investigation of academic achievements and attitudes among elementary students* [Doctoral dissertation, College Wilmington]. Australia.
- Park, G. (2013). 'Writing is a way of knowing': writing and identity. *Elt Journal*, 67(3), 336-345.
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 framework definitions*. <https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir) Pegem Akademi.
- Perl, S., Pekala, R., Schwartz, J., Graves, A., Silver, B., & Carter, J. (1983). How teachers teach the writing process. *The Elementary School Journal*, 84(1), 19-44.
- Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 5-22.
- Pritchard, R. J ve Honeycutt R. L. (2007), Best practices in Implementing A Process Approach to Teaching Writing In S.Graham, C.A. MacArthur, J.Fitzgerald (Eds). *Best Practices In Writing Instruction*, Guilford Press.
- Propp, V. (2001). *Masalın biçimbilimi*. (Çev. M. Rıfat ve S. Rıfat). Om Yayınevi.
- Purves, A.C. (Ed.). (1988). Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric. *Newbury Park, CA: Sage*.
- Quora, Ali, and Zahran, A.(2018). The effect of the 6+1 trait writing model on esp university students critical thinking and writing achievement. *English Language Teaching*, (11)
- Raimes, A. (1983). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In A. Freedman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language*, (pp. 258–272). Longman.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching to primary students using the writing process* [Master's thesis. Biola University]. California.
- Rohman, G. (1965) Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition Communication*, 16(2), 106-112. <https://doi.org/10.2307/354885>.
- Sağlam, A. (2022). *Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen analitik yazma ve değerlendirme modelinin özel yeteneklilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Sakaoğlu, S. (1999). *Masal araştırmaları*. Akçağ Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2002). *Gümüşhane ve Bayburt masalları*. Akçağ Yayınları
- Sakaoğlu, S. (2021). *Masal araştırmaları (9. Baskı)*. Akçay Yayınevi.

- Graham, S. and Sandmel, K. (2011). The process writing approach: a meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubol giting thangs into werds”. *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2018). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *The 27th International Congress on Educational Sciences*, 18-22 Nisan 2018, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Seban, D. (2012). Yazarlık döngüsünün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 147-158.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9), 30-44.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınevi.
- Shuul, C. & Sullivan, D. (2001). Map of Me: Work for Teaching Six Trait Writting. *The Seventh EFL Skills Conference*. The American University, Cairo.
- Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Morpa.
- Simpson, A. (2013). *A process approach to writing*. Retrieved from <http://www.developingteachers.com>
- Silva, T. & Brice, C. (2004). Research in teaching writing. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 24, 70-106.
- Sis, N., Bulut ve S., G. (2018). Masal Birleştirme Etkinliği İle Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 250-265
- Smith, C. B. (2003). *Successful Use of the Six Traits in Written*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481235.pdf> adresinden 4 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Smith, M.W. (1984). *Reducing writing apprehension*, Oxford University Press.

- Soyuçok, M. (2022). *Görsel destekli etkinliklerle hikâye yazma becerisinin geliştirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Spandel, V. (2005). *Creating writers: Through 6-trait writing assesment and instruction*. Pearson.
- Spandel, V. (1997). *A handbook for parents of 6 trait writing students*. Northwest Regional Educational Laboratory,
- Spivey, B. L. (2006). *What is the writing process* (<https://www.northallegheny.org/cms/lib4/PA01001119/Centricity/Domain/706/writing%20process.pdf> adresinden 21.05.2023 tarihinde alınmıştır.)
- Stallard, C. K. (1974). An analysis of the writing behavior of good student writers. *Research in the Teaching of English*, 8, 206-2
- Steineger; M. (1996). A way with words: intensive teacher training helps ensure staff and community buy-into a new method of writing assessment. *Northwest Education*, 2, (1), 20-24.
- Sundem, G. (2007). *İmproving students writing skills*. Shell Education.
- Şahbaz, N. K. (2014). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. *Türkçe öğretimi el kitabı*, 133-150.
- Şimşek, E. (2001). *Yukarıçukurova masallarında motif ve tip araştırması I-II*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Rengarenk.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Pearson.
- Tağ, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tanrıkulu, F., ve Yoğurtçu, M. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2572-2590.
- Tansel, F. A. (1975). *İyi ve doğru yazma usûlleri*. Ötüken Yayınevi.
- Tarakçı, R. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, B., P. (1981). Content and written form: A Two-way Street. *Tesol Quarterly*, 15(1), 5-13.
- TDK (2023). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Temizyürek, F., ve Çevik, A. (2017). Skill of using writing model based on mental design in forming text process. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 114-138. <https://doi.org/10.14686/buefad.281379>
- Tezel, N. (1971). *Türk masalları*. (1. Basım). Milli Eğitim Basımevi.
- Tezel, N. (1987). *Türk masalları. Çocuk edebiyatı yllığı*. Gökyüzü Yayınları.
- Tezel, N. (1990). *Türk masalları-1*. Kültür Bakanlığı.
- Tezel, N. (1997). *Türk Masalları 1-2*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Pearson Merrill Prentice Hall Publication.
- Tompkins, G. E. (1990). *Teaching writing: Balancing process and product*. Merrill Print.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-143
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Türk Topluluklarında Söylenen Tekerlemelerin Çocuk Gelişimindeki Yeri ve Önemi, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeleri, Sorunlar ve Önerileri)* bildiriler kitabı içinde (ss. 333-338) Ankara: Ankara Üniversitesi
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press.
- Troia, G. & Graham, S. (2012). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Students*, 65, 235–252.
- Turkovitz, K. (2003). The power of the 6 + 1 traits of writing on second graders' writing. New York: State University of New York.
- Türkben, T. (2018). Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinde masalların çocuk gelişimine katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Educational Sciences*, 13(19), 1821-1841
- Türkben T. ve Karaca H. (2023). Öykü temelli öğrenme yaklaşımı ile bütünleştirilmiş yaratıcı yazma uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarına ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 57-83.
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik Temelli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerileri, Yazma Tutumları, Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarına Etkisi*. [Doktora tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Un-udom, S. (2020). Effects of 6+1 Trait Writing Model on Thai EFL Student Writing Achievements. *Journal for Developing the Social and Community*, 7(1), 241–254. Retrieved from <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/rdirmu/article/view/245106>
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B. ve Dedeoğlu, H. (2014). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve tutuma etkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, (28), 131-156. [10.9761/JASSS2518](https://doi.org/10.9761/JASSS2518)
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Bilim ve Eğitim*, 37(165), 121-136.
- Ülper, H. (2019). Yazma Süreci. N. Bayat (Ed.). *Yazma ve eğitimi içinde* (ss. 73-91). Anı Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, R., & Riu, C. P. (2008). Coherence in the assessment of writing skills. *ELT journal*, 62(1), 18-28.
- Werkmeister, B. (2010). *Evaluation of 6+1 trait writing and the professional development training used to implement program* (Publication No: 3396894). [Doctoral dissertation] UMI Dissertation Publishing, <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/630>
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman.
- Widodo, H. P. (2008). Process-based academic essay writing instruction an EFL context. *Bahasa Dan Seni*, 36(1), 101-111.
- Williams, J. D. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. Routledge
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yardımcı, M. (2004). *Türk halk edebiyatında nesir*. Ürün Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Science*, 2(1), 267-289.
- Yavuz, F. & Çelik, G.Y. (2017). Using fairy tales as a model to enhance learners' writing organization skill. *International Journal of Learning and Teaching*. 9(3), 349-353.

- Yavuz, M. (1996). *Masalların eğitim işlevleri ve dil öğretimindeki yeri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, M. H. (2013). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Yaylı, D. (2015). Yazma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi içinde* (s. 287-308). Pegem Akademi Yayınları.
- Yazar, Ö. (2004). *The significance and contribution of 6+1 traits of writing to the success of the studentes in writing courses in English language teaching* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2000). Eski Çağda Yazı Malzemeleri ve Kitabın Oluşumu. *Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları VI*. Dizi-Sayı 53.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 312-327.
- Zamel, V. (1982). The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209. <https://doi.org/10.2307/3586792>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zvacek, S. M. (1988). Word processing and the teaching of writing. *Computers in Human Behavior*, 4(1), 29-35.

EKLER

EK 1: ETİK KURUL İZİN YAZISI



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

OTURUM TARİHİ
25 MART 2022

OTURUM SAYISI
2022-03

KARAR NO 26: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Mehmet Mustafa MARANGOZ'un, Doç. Dr. Ferhat ENSAR'ın danışmanlığında yürüteceği "Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Masal Yazma Becerilerine ve Yazılı Anlatım Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Mehmet Mustafa MARANGOZ'un, Doç. Dr. Ferhat ENSAR'ın danışmanlığında yürüteceği "Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Masal Yazma Becerilerine ve Yazılı Anlatım Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-63331623
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Mehmet Mustafa
MARANGOZ)

11/11/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Bursa Uludağ Üniversitesinin 02.11.2022 tarihli ve 81006 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.11.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin
Masal Yazma Becerilerine ve Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Sarıyer Orgeneral Emin Alpkaya Ortaokulu
Araştırma Kişiler : Ortaokul Öğrencileri Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistime34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> f1ed-r347-32ff-acde-6791 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: UYGULAMA SÜRECİNDE DENEY GRUBUNA YÖNELİK KULLANILAN ETKİNLİKLER

Fikirler Aşamasına Yönelik Uygulamalar

Etkinlik: Çevreci Masal Kahramanları

Uygulama:

Çevre kirliliğinin sebepleriyle ilgili birkaç cümle sunuya yansıtıldı ve çevre kirliliğine neden olan faktörlerin azaltılması için neler yapılacağıyla ilgili öğrencilerin yaratıcı çözüm önerileri getirmeleri istendi. Tüm çözüm önerileri listelendikten sonra her öğrenciden kendine ait çözüm önerisini uygulayabileceği bir masal örneği ortaya koymaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları masallarda;

- Konuyu sınırlandırarak ve dağıtmadan,
- Anlatımıyla ve ele aldığı detaylarla önemli bilgiler vererek,
- Yardımcı fikirleri, ana fikri desteklemekte kullanarak,
- Bilgilerini ve deneyimlerini yansıtarak,
- Okuyucunun zihninde oluşabilecek soruları öngörüp cevaplayarak,
- Konu açısından önemli olan detayı bulup yazıya yansıtarak fikirleri geliştirmeleri beklenmektedir.

Organizasyon Aşamasına Yönelik Uygulamalar

Etkinlik 1: Aşağıdaki masalda karışık olarak verilen paragrafların doğru sıralanışı nasıl olmalıdır?

(1) Ben her gün aynı yiyeceği yerken, maymun her gün çeşit çeşit yiyecekler yiyor, diye düşünürmüş. Kıskançlıktan gözü dönen sarı tavuk, maymuncuğun yanına giderek, kadim dostum sen her gün uzak diyarlara yol alıp o kadar yol yürüyorsun yazık değil mi sana? Krala söyle ve bu görevi bırak.” demiş. Maymuncuk: Bunu nasıl yaparım sarı tavuk, böyle bir şey söylersem aslan kral bana bir daha yiyecek vermeyi bırak beni oracıkta öldürür.” demiş. Sarı tavuk o zaman git krala, artık hastalandığını, dizlerinin ağrıdığını ve uzaklara gidemeyeceğini söyle.

(2) Az sonra kralın emri ile oraya gelen doktor, maymuna iyi gelecek merhemler hazırlayıp vermiş. Doktor krala dönerek, “Maymuncuğun bol bol proteine ihtiyacı var bu yüzden de her gün tavuk eti yemesi lazım.” demiş. Maymunu çok seven aslan, o halde hemen bir tavuk kesin ve maymuna yemesi için getirin diye emir vermiş. Aslan kralın emri ile hemen bir tavuk kesilip maymuna getirilmiş. Tavuğu afiyetle yiyen maymun, arkadaşı sarı tavuğun yanına gidip olanları anlatmak için yola koyulmuş. Her yerde sarı tavuğu aramış ama onu hiçbir yerde bulamamış. Sonra birden aklına yediği tavuğun arkadaşı sarı tavuk olduğu ihtimali gelmiş ve kahrolmuş.

(3) “Böylece, seni bir daha uzak diyarlara göndermez ve böylece bu zorlu görevden kurtulmuş olursun.” demiş. Bu duruma maymuncuğu inandırmış. Ertesi gün güneş doğar doğmaz maymuncuk soluğu kralın yanında almış. Aslan kral maymuna bugünkü görev için hazır olup olmadığını sormuş. Maymuncuk; “Kralım, ben çok hastayım. Dizlerimden dolayı yürüyemiyorum. Lütfen beni affedin. Ben artık bu göreve devam edemeyeceğim.” demiş. Aslan kral üzgün bir biçimde maymuncuğa bakarak: “O halde hemen doktoru çağıralım ve seni tedavi etsin. Böylece sen görevine devam etmiş ve sağlığına kavuşmuş olursun.” demiş.

(4) Hemen aslan krala koşarak ona ikram edilen tavuğun sarı tavuk olup olmadığını sormuş. Aslan kraldan yediği tavuğun en yakın dostu olduğunu duyan maymun bağıra bağıra ağlamaya başlamış. Aslan kral ise: “Sabah sen gelmeden önce sarı tavuk buraya gelip göreve aday olduğunu söyledi. Seni kıskandığı için görevi bırakmanı istedi. Bu biçimde kıskançlığının bedelini ödemiş oldu. Kıskançlık dostlar arasında asla olmaması gereken bir duygudur. Kıskançlığın bedeli her zaman ağır olur.” dedi.

(5) Bir zamanlar Afrika'nın kızgın çöllerinde yaşamını devam ettiren maymun ile sarı tavuk, çok sıkı dostlarmış. Aralarında su bile sızmaz, her günü birlikte geçirirlermiş. Maymun, aslan krala kuş sütü bulmak için her gün, uzak diyarlara gider, kızgın çöllerden geçer ve çeşitli tehlikeler atlattırmış. Bu zorlu görevin sonunda aslan kral, ona çeşitli yiyecekler verirmiş. Sarı tavuk, arkadaşı maymunun her gün çektiği sıkıntıyı görmezden gelip yediği çeşit çeşit yiyecekleri kıskanırmış.

Etkinlik 2:

“Küçük Tavşan Ailesi” adlı masalın serim, düğüm ve çözüm bölümleri verilmiştir.

a. Düğüm bölümünde neler anlatılmış olabilir?

b. Serim

Serim:

Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde, çok şirin bir kasaba da mutluluk içinde yaşayan küçük tavşan ailesi varmış. Bu sevimli ailede anne tavşan, baba tavşan ve üç de küçük yavru tavşan kardeş yaşarmış. Tavşan kardeşler birlikte o kadar çok eğleniyorlarmış, gün boyu bahçelerinde oradan oraya koşuşturup çilek arama yarışı yapıyorlarmış. Bu yüzden aralarına başka arkadaş gelsin istemezlermiş. En sevdikleri meyve çilekmiş. Anneleri harika havuç yemekleri yapsa da hepsinin akli fikri çilekteymiş. Ve ormanın derinliklerinde bir sürü çileğin olduğunu düşünüp hayal kuruyorlarmış. Anneleri onlara bahçeden dışarı sakın çıkmayın! sizin için çok tehlikeli olur, dermiş. Küçük yavru tavşanlardan biri yaramazlık ve haylazlık peşinde koşmayı çok severmiş. Diğerleri ise annesinin sözünden biran olsun çıkmak istemezlermiş.

Düğüm:

.

.

.

Çözüm:

Küçük yaramaz tavşan o günden sonra çok uslanmış ve bir daha büyüklerinin sözünden çıkmamaya karar vermiş. Çünkü karşılarına arkadaşları çıkmasaymış ormanda kurtlara yem olabilirlermiş. Küçük yavru tavşan kardeşler, o günden sonra kendilerine yeni oyun arkadaşı olarak Sincap kardeşi ve küçük kanguruyu yanlarına almışlar. Hatta ormana birlikte çilek tarlasına giderek doyasıya çilek yemişler. Çilek sevgileri onlara çok güzel iki yeni arkadaş kazandırmış. Anneleri onlara lezzetli havuç kurabiyeleri yapıyor, birlikte ormana pikniğe gidiyorlarmış. Ormanda oyunlar oynayarak paylaşmanın, eğlenmenin yeni arkadaşlar tanımanın ne kadar da güzel olduğunu anlamışlar.

Etkinlik 3: Aşağıda “Fare ve Flüt” adlı masaldan bir paragraf verilmiştir. Bu paragraflarda karışık olarak verilen cümleleri metnin anlam bütünlüğüne uygun olarak tekrar sıralayınız.

(1) Küçük mü küçük şirin mi şirin bir kasabanın birinde küçük bir okul varmış. (2) Kasabanın bütün minikleri hep bu sınıfa gelirmiş. (3) Her sınıfın olduğu gibi bu sınıfın da bir çalışkan çocuğu bir tembel çocuğu bir de yaramaz çocuğu varmış. (4) Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde. (5) Bu fare kimseye görünmeden öğretmenin masasının altında kendine yer yapmış ve orada dersleri dinlemeye başlamış. (6) Beraber derslere girerlermiş ve çok güzel bilgiler öğrenirlermiş. (7) Her sınıfın olduğu gibi bu sınıfın da bir çalışkan çocuğu, bir tembel çocuğu, bir de yaramaz çocuğu varmış. (8) Hepsi bu kadar mı, sınıfta bir de şirin bir fare varmış. (9) Bu fare kimseye görünmeden öğretmenin masasının altında kendine yer yapmış ve orada dersleri dinlemeye başlamış.

Üslup Aşamasına Yönelik Uygulamalar

Etkinlik:

a) Ülkemizdeki orman varlığının giderek azalmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Duygu ve düşüncelerinizi bir paragrafla anlatınız.

b) Yazdığınız paragraftan hareketle, sizin ifade biçiminiz;

*Bir renk,
Bir hayvan,
Bir mevsim,
Bir yemek türü,
Favori kıyafetiniz,
Bir yüz ifadesi*

Olsaydı ne olurdu? nedenleriyle açıklayınız.

Etkinlik:

b) Dinlediğiniz Aşık Veysel'e ait "Uzun İnce Bir Yoldayım" adlı türkü hakkında duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

- .
- .
- .

c) Şimdi de bu türküyü diğer sanatçılardan dinlediniz. Duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

- .
- .
- .

d) Türküyü dinlediğiniz dört farklı sanatçıdan hangisi daha çok ilginizi çekti? Onun söyleyişini eşsiz kılan özellikler sizce neler olabilir? Düşüncelerinizi yazınız.

- .
- .
- .

Kelime Seçimi Aşamasına Yönelik Uygulamalar

Etkinlik 1:

Aşağıda yer alan aynı habere ait iki farklı gazeteden alınmış metinleri inceleyiniz.

Gözlemlerinizi yazınız.

A GAZETESİ

35 DOLARA ALDIĞI HEYKEL İKİ BİN YILLIK ANTİK ROMA BÜSTÜ ÇIKTI!

Bir bit pazarına ya da antikacılar çarşısına gittiğinizi ve inanılmaz uygun bir fiyata farkında olmadan değeri paha biçilemez bir tarihî eser aldığınızı hayal edin. Ne yapardınız?

Laura Young'ın başına gelen şey tam olarak buydu...

Teksas'ta serbest çalışan bir antika satıcısı olan Laura, 2018 yılında Goodwill'de sayısız ikinci el eşya arasında beyaz bir heykeli fark ettiğinde deyim yerindeyse 'hazine avındaydı'.

Heykeli görür görmez etkilenen Laura, ucuz ve plastik bir parça olmadığını doğrulamak için ona dokundu. Mermerden büst soğuk ve ağırdı.

Yanağındaki 34,99 dolarlık sarı fiyat etiketiyle bir yığın eşyanın arasında satılmayı beklenen büst, mahzun ve düz yüzlü bir adamı betimliyordu.

Laura, hiç vakit kaybetmeden satın aldığı bu heykelin, sandığından çok daha özel bir parça olduğundan şüpheleniyordu.

Laura Young bir yandan heykelin geçmişini kazmaya devam ederken bir yandan da onu evinde ağırlamaya devam etti. Laura ve eşi, büste en sevdikleri dizi olan 'It's Always Sunny in Philadelphia'daki karakterlerden biri olan 'Dennis' ismini verdi.

Öte yandan büstün, 1786'dan 1868'e kadar yaşayan Bavyera Kralı I. Ludwig'e ait olduğu ortaya çıktı.

(...)

B GAZETESİ

35 DOLARA ALDI ROMA BÜSTÜ ÇIKTI

Amerika Birleşik Devletleri'nin Teksas eyaletinde bir kadının 4 yıl önce sırf eski görünümünü beğendiği için aldığı heykelin sanat eseri olduğu anlaşıldı. 2018'de 35 dolara aldığı heykeli incelemeye götüren Laura Young sürprizle karşılaştı. Heykel, 2 bin yıllık bir Roma büstüydü. Young eseri, açıklanmayan bir meblağa, Teksas'taki San Antonio Sanat Müzesine sattı. İkinci Dünya Savaşı sırasında kaybolduğu açıklanan büst, Almanya'ya iade edilecek

Etkinlik 2:

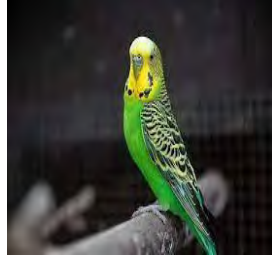
a. Günlük yaşantınızın geçtiği meknları hayal ediniz (Evinizin bir odası, okul, sınıfınız, alışveriş merkezi, market v.s.) ve seçtiğiniz meknı sade bir biçimde tanıttığınız kısa bir yazı yazınız.

b. şimdi aynı meknı daha detaylı ve farklı kelimelerle tekrar anlatınız.



Etkinlik 3:

Aşağıdaki yer alan görsellerdeki canlıların her birini tanıtan onar sözcük yazınız.



-
-
-



Etkinlik 4:

Aşağıda verilen uyarı levhalarındaki cümleleri kendi cümlelerinizle ve açıklayıcı bir biçimde tekrar yazınız.



Benim Cümlem:



Benim Cümlem:



Etkinlik 5:

Yağmur ormanlarında, bir gece vakti kaybolduğunuzu ve çaresizce çıkış yolu bulmaya çalıştığınızı hayal ediniz. Hayalini kurduğunuz bu anı detaylı bir biçimde betimleyen bir yazı yazınız. Betimleme yaparken deyimlerden de yararlanabilirsiniz.



Hafta: Cümle Akıcılığı Aşamasına Yönelik Uygulamalar

Etkinlik 1: Aşağıda verilen masalları akıcılık yönünden değerlendiriniz.

KEDİ İLE PAPAĞAN

Adamın biri bir papağan almış, evin içine salıvermiş. Papağan insana alışmış, oradan oraya sıçramış, ocağın üstüne çıkmış, orada da tuhaf tuhaf söylenmeye başlamış. Evin kedisi onu görünce şaşmış:

“Sen kimsin? Nereden geliyorsun?” diye sormuş. Papağan:

“Efendi beni yeni aldı” demiş. Bunun üzerine kedi: “Sen ne arsız hayvanmışsın! Bu eve daha yeni gelmişsin, utanmadan dırlanıp duruyorsun. Bense bu evde doğdum, bu evde büyüdüm, bir söylenecek olsam efendilerim kızar, beni kapı dışarı ederler!” demiş. Papağan:

“Hadi oradan be!” demiş, “sen kendini benimle bir mi tutuyorsun? Benim sesim seninki gibi efendileri rahatsız etmez ki!”

YİĞİT İLE BABASI

Bir zamanlar yaşlı bir adamcağızın bir tek oğlu varmış. Bu oğlan yiğit mi yiğitmiş. Gözü hiçbir şeyden yılmazmış. Ava çıkmayı da çok severmiş.

Günlerden bir gün delikanlı ormana avlanmaya gitmiş. Gitmiş ama yaşlı babasının içine bir ateştir düşmüş. Bütün gün “Ya aslanın biri oğlumu parçalarsa?” diye düşünmüş durmuş.

Akşam olmuş; genç yiğit avdan dönmüş. Yaşlı adam kuşkularını oğluna anlatmış.

- Seni aslan parçalayacak diye çok korkuyorum. Ava çıkmanı istemiyorum, demiş.

Delikanlı ne kadar karşı çıksa da yaşlı adam büyük bir ev yaptırıp oğlunu oraya kapamış.

Oğlan ne bir daha dışarı çıkabilmiş ne de ava gidebilmiş.

Adam oğlunun canı sıkılmasın diye evin bütün duvarlarını hayvan resimleriyle donatmış.

Zavallı delikanlı çaresiz, bu resimlere bakar avunurmuş.

Bir gün aslan resminin önünde durmuş; eski günleri düşünmüş. Arslan resmine bakıp “Senin yüzünden eve kapatıldım. Hiçbir yere çıkamıyorum. Ne yapsam da senden öcümü alsam?” demiş. Aynı anda da aslanın gözüne bir yumruk atmış.

Ama duvardaki bir çivi eline batmış; canı çok acımış.

Ertesi gün delikanlının eli şişmiş. Ateşlenip yataklara düşmüş. Zavallı o günden sonra bir türlü iyi olamamış. Sonunda da ölmüş.

Babası yaptığı hatayı anlamış.

- Ne yaptım da kadere karşı çıktım? Oğlumu gerçek aslandan korudum; bir aslan resmine yenik düştüm, demiş.

Demiş ama iş işten geçmiş

Etkinlik 2: Aşağıda verilen kısa cümleyi uzun ve akıcı bir biçimde tekrar yazınız. Her türlü sözcük eklemek serbest, fiil çekimlerini duyulan geçmiş zaman ekiyle yapınız.

-Telefon almış.

.

.

.



Etkinlik 3: Aşağıda “*Kediler Sultanı*” adlı masalın; noktalama işareti olmayan, noktalama işaretleri kısıtlı bir biçimde verilen ve tüm noktalama işaretleri eksiksiz olan yazılışları verilmiştir. Bu metinleri akıcılık yönünden ve noktalama işaretlerinin bir metnin akıcılığındaki rolü bakımından değerlendiriniz.

KEDİLER SULTANI

Bir zamanlar yoksul bir kadın varmış Bu kadıncağız o kadar yoksulmuş ki yiyecek yemeği bile yokmuş Bir gece açlıktan ve soğuktan bir köşede uyuyup kalmış Rüyasında aksakallı bir ihtiyar görmüş İhtiyar eğer kediler sultanını bulabilirse yoksulluktan kurtulacağını söylemiş Kadın o gün bu gündür kediler sultanını arayıp durmuş Ama ne çare Hangi kedinin yanına sokulup Sen kediler sultanı mısın dese kediler miyavlayıp kaçarlarmış Bir sabah kalıntı unlardan küçücük bir hamur açarken gözlerinden seller gibi yaşlar akmaya başlamış. Allahım Böyle yoksul ve muhtaç yaşamaktansa yer yarılrsa da içine girsem diye yalvarmış O sırada yer yarılmış Kadın içine girmiş Geniş bir avluya düşmüş Burada birçok kedi varmış Kediler yemek pişiriyorlarmış Kadın Kediler sultanını biliyor musunuz diye sormuş Kediler hiç konuşmadan elleriyle yukarı katı göstermişler Kadın yukarı çıkmış Orada birçok kedi temizlik yapıyormuş Kadın Kediler sultanını nerede bulabilirim diye sorduğunda kediler Yukarda demişler Kadın bir kat daha çıkmış Burada da birçok kedi çamaşır yıkıyormuş Kadıncağız Ne olur beni kediler sultanına götürün demiş Kediler hep bir ağızdan Yukarı çık demişler Kadın bir kat daha çıkmış Kediler sultanı başında tacı altın bir taht üzerinde oturuyormuş Kediler sultanı yoksul kadına bir torba uzatmış Tavan yarılmış Kadın yukarı çıkmış Evine varınca da torbayı açmış Torbanın içi ağzına kadar altın dohuymuş Kadın artık yoksulluktan kurtulmuş Zengin olunca da bütün yoksullara yardım etmiş

KEDİLER SULTANI

Bir zamanlar yoksul bir kadın varmış Bu kadıncağız o kadar yoksulmuş ki yiyecek yemeği bile yokmuş Bir gece açlıktan ve soğuktan bir köşede uyuyup kalmış Rüyasında aksakallı bir ihtiyar görmüş İhtiyar, eğer kediler sultanını bulabilirse yoksulluktan kurtulacağını söylemiş Kadın o gün bu gündür kediler sultanını arayıp durmuş. Ama ne çare! Hangi kedinin yanına sokulup Sen kediler sultanı mısın? dese, kediler miyavlayıp kaçarlarmış. Bir sabah kalıntı unlardan küçücük bir hamur açarken gözlerinden seller gibi yaşlar akmaya başlamış. "Allah'ım, böyle yoksul ve muhtaç yaşamaktansa, yer yarılrsa da içine girsem." diye yalvarmış. O sırada yer yarılmış. Kadın içine girmiş. Geniş bir avluya düşmüş. Burada birçok kedi varmış. Kediler yemek pişiriyorlarmış. Kadın Kediler sultanını biliyor musunuz? diye sormuş. Kediler hiç konuşmadan elleriyle yukarı katı göstermişler. Kadın yukarı çıkmış. Orada birçok kedi temizlik yapıyormuş. Kadın Kediler sultanını nerede bulabilirim? diye sorduğunda kediler Yukarda demişler. Kadın bir kat daha çıkmış. Burada da birçok kedi çamaşır yıkıyormuş. Kadıncağız Ne olur, beni kediler sultanına götürün demiş. Kediler hep bir ağızdan Yukarı çık demişler. Kadın bir kat daha çıkmış. Kediler sultanı başında tacı, altın bir taht üzerinde oturuyormuş. Kediler sultanı yoksul kadına bir torba uzatmış.

Tavan yarılmış. Kadın yukarı çıkmış. Evine varınca da torbayı açmış. Torbanın içi ağzına kadar altın doluymuş. Kadın artık yoksulluktan kurtulmuş. Zengin olunca da bütün yoksullara yardım etmiş.

KEDİLER SULTANI

Bir zamanlar yoksul bir kadın varmış. Bu kadıncağz o kadar yoksulmuş ki yiyecek yemeği bile yokmuş. Bir gece açlıktan ve soğuktan bir köşede uyuyup kalmış. Rüyasında aksakallı bir ihtiyar görmüş. İhtiyar, eğer kediler sultanını bulabilirse yoksulluktan kurtulacağını söylemiş. Kadın o gün bu gündür kediler sultanını arayıp durmuş. Ama ne çare! Hangi kedinin yanına sokulup "Sen kediler sultanı mısın?" dese, kediler miyavlayıp kaçarlarmış.

Bir sabah kalıntı unlardan küçücük bir hamur açarken gözlerinden seller gibi yaşlar akmaya başlamış. "Allah'ım, böyle yoksul ve muhtaç yaşamaktansa, yer yarılsa da içine girsem" diye yalvarmış.

O sırada yer yarılmış. Kadın içine girmiş. Geniş bir avluya düşmüş. Burada birçok kedi varmış. Kediler yemek pişiriyorlarmış.

Kadın "Kediler sultanını biliyor musunuz?" diye sormuş.

Kediler hiç konuşmadan elleriyle yukarı katı göstermişler. Kadın yukarı çıkmış. Orada birçok kedi temizlik yapıyormuş.

Kadın "Kediler sultanını nerede bulabilirim?" diye sorduğunda kediler "Yukarda" demişler.

Kadın bir kat daha çıkmış. Burada da birçok kedi çamaşır yıkıyormuş.

Kadıncağz "Ne olur, beni kediler sultanına götürün" demiş.

Kediler hep bir ağızdan "Yukarı çık" demişler. Kadın bir kat daha çıkmış. Kediler sultanı başında tacı, altın bir taht üzerinde oturuyormuş. Kediler sultanı yoksul kadına bir torba uzatmış.

Tavan yarılmış. Kadın yukarı çıkmış. Evine varınca da torbayı açmış. Torbanın içi ağzına kadar altın doluymuş. Kadın artık yoksulluktan kurtulmuş. Zengin olunca da bütün yoksullara yardım etmiş.

İmlâ ve Noktalama Aşamasına Yönelik Uygulamalar

- 1. Etkinlik:** Aşağıda yazım ve noktalama kuralları olmadan verilen “Kıymetli Tuz Masalı” adlı masalı yazım ve noktalama kurallarına uygun bir biçimde yeniden yazınız.

Kıymetli Tuz Masalı

masal masal maniki

yolda saydım on iki

on ikinin yarısı

tilki çakal karısı

bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde tilkiler berber iken kuzular tellal iken ben anamın beşiğini tıngır mungır salları iken tıngır elek tıngır felek demişler bu masalı şöyle anlatmışlar

bir zamanlar bir padişah ile üç kızı varmış bir gün bu padişah kızlarını başına toplamış beni ne kadar seversiniz demiş en büyük kız dünyalar kadar ortanca kızı kucak kadar küçük kızıda tuz kadar severim demiş padişah küçük kızın yanıtına çok sinirlenmiş insan hiç tuz kadar sevilirmiş demiş ardından küçük kızını muhafızlara teslim etmiş muhafızlar küçük kızı kolundan tuttukları gibi zindana atmışlar

küçük kızın zindanda yatmasına dayanamayan bir muhafız onu gizlice zindandan çıkarıp saraydan uzaklaştırmış

küçük kız yollara düşmüş az gitmiş uz gitmiş bir köye ulaşmış orada köyün zenginlerinden biri onu köle olarak evine almış büyümüş çok güzel bir kız olmuş güzelliği ilden ile dilden dile yayılmış kısmet bu ya bir başka padişahın oğluyla evlenmiş

aradan bir hayli zaman geçmiş başından geçenleri kocasına anlatmış babamları yemeğe çağırılmış demiş kocası da olur demiş gereken hazırlıklar yapılmış padişah babası ziyafete çağırılmış

kızın padişah babası söylenen günde avanesiyle birlikte ziyafete gelmiş padişah ve beraberindekiler sofraya oturduğunda yemekler sırayla gelmeye başlamış ama kız aşçısına bütün yemeklerin tuzsuz olmasını tembih etmiş padişah hangi yemeğe saldırdıysa eli geri gitmiş yemeklerin hiçbirini yiyememiş o sırada küçük kızı padişahın sofrasından ayağa fırlamış padişahım duyduğuma göre sen küçük kızını seni tuz kadar seviyormuş dediği için zindanlara atmışsın demiş padişahın söz söylemesine fırsat vermeden işte o küçük kız benim demiş ve bütün yemekleri tuzsuz yaptırdımki kıymetimi anlayasın sözlerini eklemiş

padişah yaptığından utanarak küçük kızının boynuna sarılmış tuzun ne kadar kıymetli olduğunu anlamış ondan sonra yeni bir dönem başlamış onlar ermiş muradına biz çıkalım kerevetine

Kıymetli Tuz Masalı

Masal masal maniki

Yolda saydım on iki

On ikinin yarısı

Tilki çakal karısı.

Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, tilkiler berber iken, kuzular tellal iken, ben anamın beşiğini tıngır mıngır salları iken. Tıngır elek, tıngır felek demişler, bu masalı şöyle anlatmışlar.

Bir zamanlar bir padişah ile üç kızı varmış. Bir gün bu padişah kızlarını başına toplamış, beni ne kadar seversiniz? demiş. En büyük kız dünyalar kadar, ortanca kızı kucak kadar, küçük kızı da tuz kadar severim demiş.

Padişah küçük kızın yanıtına çok sinirlenmiş, insan hiç tuz kadar sevilir mi demiş, ardından küçük kızını muhafızlara teslim etmiş. Muhafızlar, küçük kızı kolundan tuttıkları gibi zindana atmışlar.

Küçük kızın zindanda yatmasına dayanamayan bir muhafız, onu gizlice zindandan çıkarıp saraydan uzaklaştırmış.

Küçük kız yollara düşmüş. Az gitmiş, uz gitmiş, bir köye ulaşmış. Orada köyün zenginlerinden biri onu köle olarak evine almış, büyümüş, çok güzel bir kız olmuş. Güzelliği ilden ile, dilden dile yayılmış, kısmet bu ya bir başka padişahın oğluyla evlenmiş.

Aradan bir hayli zaman geçmiş, başından geçenleri kocasına anlatmış, babamları yemeğe çağırılmış demiş. Kocasını da olur demiş. Gereken hazırlıklar yapılmış, padişah babası ziyafete çağırılmış.

Kızın padişah babası söylenen günde avanesiyle birlikte ziyafete gelmiş. Padişah ve beraberindekiler sofraya oturduğunda yemekler sırayla gelmeye başlamış. Ama kız, aşçısına bütün yemeklerin tuzsuz olmasını tembih etmiş. Padişah hangi yemeğe saldırdıysa eli geri gitmiş, yemeklerin hiçbirini yiyememiş.

O sırada küçük kızı padişahın sofrasından ayağa fırlamış. Padişahım, duyduğuma göre sen küçük kızını seni tuz kadar seviyormuş dediği için zindanlara atmışsın demiş. Padişahın söz söylemesine fırsat vermeden işte o küçük kız benim demiş ve bütün yemekleri tuzsuz yaptırdım ki kıymetimi anlayasın sözlerini eklemiş.

Padişah yaptığından utanarak küçük kızının boynuna sarılmış, tuzun ne kadar kıymetli olduğunu anlamış. Ondan sonra yeni bir dönem başlamış. Onlar ermiş muradına, biz çıkalım kerevetine.

2. Etkinlik: Aşağıda bir bölümü verilen “Sihirli Nar” adlı masalda yapılan yazım ve noktalama hatalarını belirleyip düzeltiniz.

Sihirli Nar Masalı

Bir zamanlar, bir padişah oğullarını sinamak ve onları hayata Hazırlamak için bir deneyime girişmek istemişti. vezirleri ile danışarak bu isteğini gerçekleştirmek için bir plan hazırlamıştı.

Padişahın üç oğlu vardı: Şehzade Mehmet, Şehzade Selim ve Şehzade Murat. Birgün onları çağırır ve düşüncesini açıklar. Padişahın istediği şudur; oğullarından her biri değişik bir ülkeye gidecek ve oradan hayranlık uyandıracak bir ürün ve ya çok değerli bir buluşu babalarına getireceklerdi.

şehzade Mehmet iran'ın Şiraz şehrine gider. Bedestenleri çarşıları dolaşır. Orada bir halı mağazasında gezerken sihirli bir halı görür Halının özelliği üzerine oturulduğu zaman istenilen ülkeye hızlı bir biçimde gidilebilmektedir.

İkinci oğlu Şehzade Selim hint ülkesine gider. Orada çeşitli çarşılar, ilim merkezleri, kuyumcu Dükkanları görür Harika işler satılan bir merkezde sihirli bir ayna görür. Aynanın özelliği uzaktaki bir ülkede neler olduğunu göstermektedir. Böyle bir alete sahip olduğu zaman kardeşlerine göre üstün bir başarıya sahip olacağını düşünür ve onu satın alır.

Üçüncü şehzade Buhara şehrine gider ve orada gezerken bir alim ona nar ağacını tanıtır. Narın en önemli özelliği; en ölümcül hastalara bile yedirildiği zaman onları iyileştirmektedir. Üç kardeşde önceden kararlaştırdıkları gibi yolculuğa çıkmadan önce toplantı yaptıkları bir kervansarayda buluşurlar. önce birlikte olmanın sevincini yaşarlar. Sonra birbirlerine, buldukları harika ürünleri gösterirler.

Şehzade Selim Gülnaz Sultanı merak eder ve devran aynasında onu görmeye çalışır. Gördüklerinden şaşkına döner. Gülnaz sultan'ın ölümcül hasta olduğu anlaşılır. Şehzade Mehmet sihirli halı ile hemen Sultan Hanım'ın yanına gidebileceklerini söyler. Çok geçmeden istekleri gerçekleşir. tez bir zamanda Gülnaz Sultan'ın odasında toplanırlar.

Sunum Aşamasına Yönelik Uygulamalar

MASAL YAZMA ETKİNLİĞİ	
Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kutuların hersinden bir kelime seçip içerisinde o kelimelerin de geçtiği bir masal yazınız.	
KAHRAMANLAR: • Kurt ve Tilki • Prens ve Çoban • Kedi ve Serçe	KONULAR: • İnatçılık • Dürüstlük • Cömertlik
YERLER: • Çeşme Başı • Kaf Dağı'nın Ardı • Sonsuz Deniz	ZAMANLAR: • Gün Doğumu • Ufuk Çizgisi Belirdiğinde • Soğuk Bir Kış Günü
MASAL	

EK 4: 6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

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

2 ORGANİZASYON		
(5)	(3)	(1)
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.
A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. B. Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. D. Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. E. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.	A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçirildiği fikrine kapılıyor.	A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. D. Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

3 ÜSLUP		
(5)	(3)	(1)
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.	Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.	Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.
A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. C. Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. C. Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.	A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. B. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor. C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

4 KELİME SEÇİMİ		
(5)	(3)	(1)
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.	Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.	Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.
A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. E. Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. F. Yazar doğru kelimeyi ya da deymi doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet açık görünüyor.	A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. B. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. C. Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. D. Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. B. Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.

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

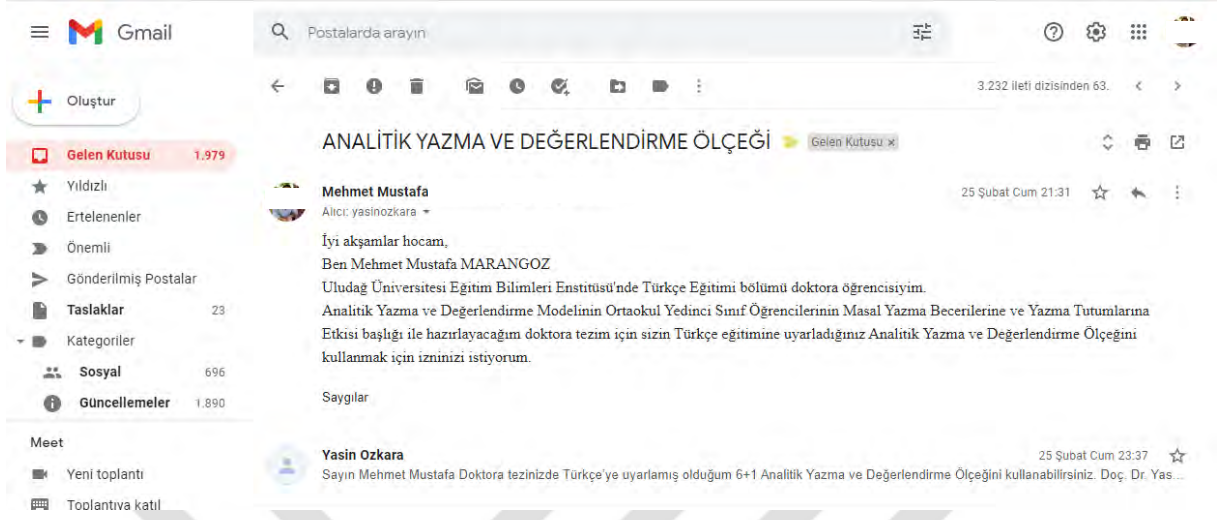
6 İMLA		
(5)	(3)	(1)
Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.	Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen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

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

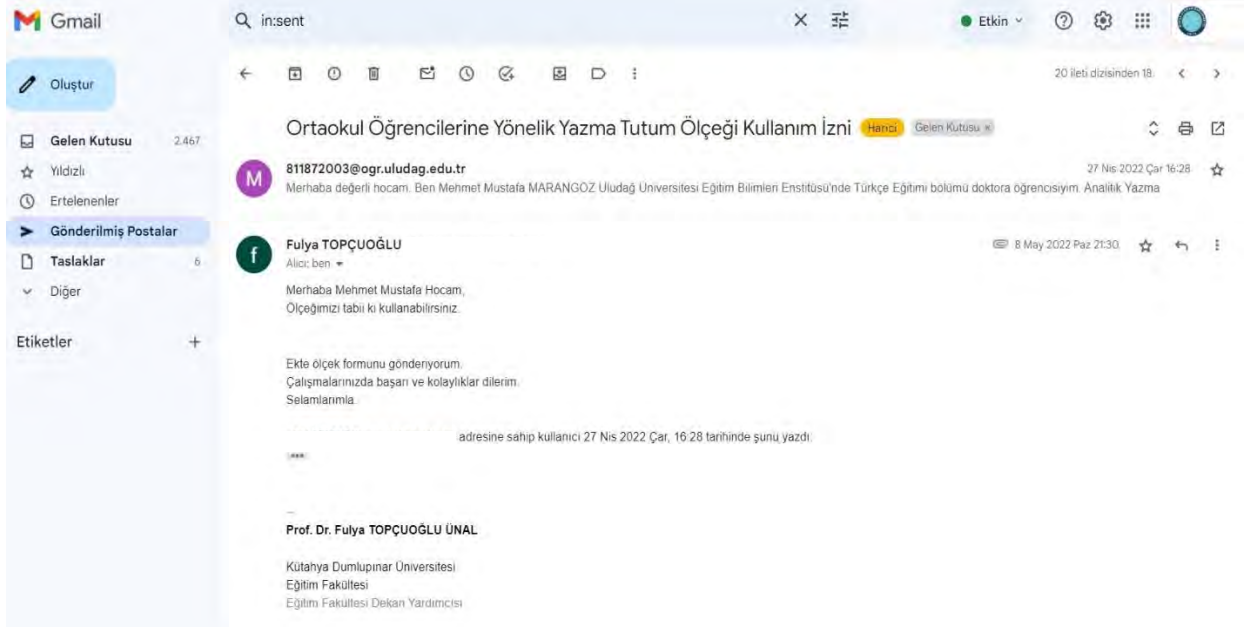
EK 5: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Her gün düzenli olarak yazarım.					
Yazmak keyifli bir uğraştır.					
Yazmak beni mutlu eder.					
Her fırsatta yazmak isterim.					
Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.					
Yazma ödevlerini severek yaparım.					
Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.					
Farklı türlerde yazmaktan zevk duyarım.					
Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.					
Yazmak için çaba göstermek gerekir.					
Yazmak iletişim yollarından biridir.					
Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.					
Yazdıklarım benim için değerlidir.					
Yazmak zor bir iştir.					
Yazma önemli bir beceridir.					
Yazdıklarım benim eserimdir.					
Yazmak düşünme becerimi geliştirir					
Yazmak kişisel gelişimime katkı sağlar.					
Yazmak beni özgürleştirir.					
Yazmak beni rahatlatır.					
Yazmak yeni şeyler üretmektir.					
Yazarak duygularımı rahat ifade ederim.					
Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.					

EK 6: 6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN KULLANIMINA DAİR ONAY MAİLİ



EK 7: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİNİN KULLANIMINA DAİR ONAY MAİLİ



EK 8: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme forumu “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Masal Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi” başlıklı doktora tezi için oluşturulmuştur. Elde edilen veriler ilgili tez çalışmasında kullanılacaktır. İlginiz ve emeğiniz için teşekkür ederim.

Mehmet Mustafa MARANGOZ
Bursa Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

SORULAR

1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?

2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağırıyor?

3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.

4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?

5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?

EK 9: NİTEL KODLAMALARA YÖNELİK UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

EKLER

D1 (DÜŞÜK PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	Kodlar	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Yazımı daha fazla geliştirdim. Hayal gücümü de zenginleştirdiği için bende olumlu bir tutum oluştu.</i>	Yazma Sevgisi Gelişmiş Hayal Gücü.	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>6+1 analitik yazma modeli bana karışıklığı çağrıştırıyor. Yani karışık bir konu. Benim eğitimden sonra biraz kafam karıştı.</i>	Karışıklık 6+1 AYDM	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Yazma becerim çok zayıftı. Uygulamadan sonra daha çok geliştiğini hissettim.</i>	Yazma Becerisi	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Uygulamalar yazma alışkanlığımı olumlu etkiledi. Artık daha çok yazmak istiyorum.</i>	Yazma Alışkanlığı	-
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Kötü bir etkisi olmadı. Bu model, yazma kaygımı arttırmadı.</i>	Yazma Kaygısı	-
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Eğitim süresince çok keyifli zaman geçirdim. Artık severek yazıyorum.</i>	Yazma Sevgisi Keyifli Zaman	-
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Hayır, düşünmüyorum. Çünkü yazarken masalla ilgili kurallara odaklanmadım.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Samimi ve içten yazıyorum.</i>	İçtenlik	+

D2 (DÜŞÜK PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Olumlu yönde etkilendim. Daha akıcı ve düzenli yazıyorum.</i>	Akıcılık Yazma Alışkanlığı	-
2. 6+1 Analitik yazma ve Değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelini duyduğum zaman kurallara uygun yazma ve yazıyı değerlendirme, yanlışları belirleyip geliştirme aklıma geliyor.</i>	Kural Bilgisi Yazım Kuralları Değerlendirme Becerisi Yazma Becerisi 6+1 AYDM	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Bu model, daha akıcı yazmaya yardımcı oldu.</i>	Akıcılık	-
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Yazma alışkanlığımı pek etkilemedi. Eskiden çok yazmıyordum, hala nadiren yazıyorum.</i>	Yazma Alışkanlığı	+
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Metin yazarken akıcılık yönünde kaygı yaşamıyorum. Daha rahat bir şekilde yazdığımı hissediyorum.</i>	Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, seyerek yazıyorum vb. gibi)	<i>Yeni bir yazı yazmaya başlarken kendimi daha iyi hissediyorum. Yazımın akıcı bir şekilde devam edeceği konusunda özgüven duymaya başladım.</i>	Özgüven Akıcılık	-
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Bazı kuralları hatırlamıyorum. Hatırlayabildiğim kuralları kullanıyorum.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri	-
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Çok akıcı olmayan, karmaşık bir üslup kullandığımı düşünüyorum.</i>	Karmaşıklık	+

D3 (DENEY GRUBU DÜŞÜK PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Önceden de masal yazmayı seviyordum ve yazma çalışmaları yaparak daha fazla sevmeye başladım. Eğitim sürecinde masal yazma hevesim arttı.</i>	Yazma Sevgisi	-
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Analitik yazma, bana daha tertipli ve düzenli yazmayı çağrıştırıyor. Değerlendirmeyse yazıyı gözden geçirmeyi çağrıştırıyor.</i>	Yazma Alışkanlığı Değerlendirme Becerisi 6+1 AYDM	-
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Bu eğitimin bana olumlu etkisi olarak, daha düzenli ve kurallara uygun yazma becerisi kazanmamı sağladı. Olumsuz etkisi ise kurallara daha uygun yazmak için daha fazla süre harcayacağım.</i>	Yazma Alışkanlığı Kural Bilgisi Yazım Kuralları Yazma Becerisi Zaman Kaybı	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Yazmaya daha çok heveslendiğim için yazma alışkanlığımı da ledi.</i>	Yazma Alışkanlığı Yazma Sevgisi	-
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Önceden de yazma kaygım yoktu. O yüzden pek değişen bir şey olmadı.</i>	Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Bu modelle yapılan eğitim özgüvenimi arttırdı ve daha güzel masal yazmama yardımcı oldu.</i>	Özgüven Yazma Becerisi	-
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Evet. Artık masal yazarken masalla ilgili kuralları da kullanıyorum.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Süslü, sanatlı, sürükleyici bir dil kullanıyorum.</i>	Süslü ve Sanatlı Anlatım Sürükleyicilik	+

D4 (DENEY GRUBU DÜŞÜK PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Düzenli, özenli ve kurallara uygun yazınca yazdığım masalların nasıl güzelleştiğini ve akıcı olduğunu gördüm. Kendimi masal yazmaya biraz daha yakın hissediyorum.</i>	Kural Bilgisi Yazım Kuralları Yazma Sevgisi Masalın Tür Özellikleri Akıcılık Yazma Becerisi	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Masal ve metin yazma hakkındaki kuralları çağrıştırıyor.</i>	Masalın Tür Özellikleri Kural Bilgisi Yazım Kuralları	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Olumsuz bir tarafı olmadı. Öncekilere göre çok daha iyi yazılar yazmaya başladığımı düşünüyorum.</i>	Yazma Becerisi	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Bence Olumlu etkiledi. Boş vakitlerimde bazen masal yazıyorum. Öncekine göre yazmaktan daha çok keyif alıyorum.</i>	Yazma Alışkanlığı Yazma Sevgisi	+
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Önceden okuyanların yazımı beğenip beğenmeyeceği kaygısı vardı, artık böyle bir kaygım olmadan daha rahat yazabiliyorum.</i>	Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Özgüvenim yükseldi ve yazarken daha çok keyif alıyorum.</i>	Özgüven Yazma Sevgisi	+
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Bazı kuralları unutsam da masal kurallarını kullandığımı düşünüyorum.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Açık, akıcı, duru ve özlü yazıyorum. İnandırıcı ve yalın yazdığımı düşünüyorum.</i>	Açıklık ve Anlaşılabilirlik Akıcılık Duruluk Özlülük İkna Edicilik Yalnlık	+

O1 (DENEY GRUBU ORTA PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Benim hoşuma giden bir eğitim süreci oldu ve masal yazmamı daha çok geliştirdi.</i>	Yazma Becerisi Masalın Tür Özellikleri	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Masal yazmayı başaramayan kişilerin bu konuda daha başarılı olması için yapılan bir uygulama olduğu aklıma geliyor.</i>	Yazma Becerisi Masalın Tür Özellikleri	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Güzel yazı yazmama pek bir katkısı olmadı. Bizim için zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.</i>	Yazma Becerisi Zaman Kaybı	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Benim yazma alışkanlığıma herhangi bir katkısı olmadı. Daha önce yazmıyordum, şimdi de yazmıyorum.</i>	Yazma Alışkanlığı Katkısızlık Yazma Alışkanlığı	+
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Artık yazı yazarken daha rahat hissediyorum.</i>	Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Artık keyifli ve severek yazıyorum hocam.</i>	Yazma Sevgisi	-
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Aldığım eğitimden sonra, artık bir masal yazacağım zaman daha dikkatli yazıyorum. Kurallara dikkat etmeye çalışıyorum.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Yazılarımda eğlenceli ve hareketli bir anlatım kullanıyorum.</i>	Eğlenceli ve Hareketli Anlatım	+

O2 (DENEY GRUBU ORTA PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Güzel bir eğitim süreci oldu. Masal yazmayı daha çok sevdim. Yazmaya karşı da olumlu bir etki oluşturdu.</i>	Yazma Sevgisi	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin yazı yazmada özgürleşmek olduğunu düşünüyorum.</i>	Özgürlük	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Beni çok olumlu etkilediğini düşünüyorum. Bilmediğim çok şey öğrendim.</i>	Yazma Becerisi	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Yazı yazarken kurallara daha çok dikkat etme alışkanlığı kazandım.</i>	Kural Bilgisi Yazım Kuralları Alışkanlık	+
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Önceden yazma kaygım olduğu için yazmayı sevmiyordum, şimdi kaygımı azaldığı için yazmayı daha çok seviyorum.</i>	Yazma Kaygısı Yazma Sevgisi	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Yeni bir yazı yazmaya başladığımda artık daha keyifli hissediyorum.</i>	Yazma Sevgisi	+
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Orta düzeyde. Bazen masalla ilgili unuttuğum kurallar oluyor.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Yazılarımda doğal, ikna edici ve akıcı bir anlatım tarzı kullandığımı düşünüyorum.</i>	Doğallık İkna Edicilik Akıcılık	+

O3 (DENEY GRUBU ORTA PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>İyi bir etkinlik oldu. Masal yazmak çok keyifliydi.</i>	Yazma Sevgisi	-
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Yazmak çok iyi bir şey ama ben bir türlü sevedim.</i>	Yazmayı Sevgisi	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Olumlu: Yazım daha iyi olmaya başladı. Hayal dünyamı geliştirdi.</i>	Gelişmiş Hayal Gücü Yazma Becerisi	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Yazma alışkanlığıma çok katkısı olmadı.</i>	Yazma Alışkanlığı	+
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Zaten daha önceden yazarken de kaygılarım vardı. Bu eğitimin yazma kaygıma bir etkisi olmadı.</i>	Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Yazmaya başlamak bana kaygılı hissettiriyor.</i>	Yazma Kaygısı	+
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Bilmiyorum. Masal türüyle ilgili konular hakkında bilgim yok.</i>	Masalın Tür Özellikleri	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Açık, sade ve doğal bir dil kullandığımı düşünüyorum hocam.</i>	Açıklık ve Anlaşılabilirlik Sadelik Doğallık	+

O4 (DENEY GRUBU ORTA PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Çok etkilemedi. Yazmaya karşı bakış açım aynı. Yazmak bana önceden de pek zevk vermiyordu şimdi de aynı.</i>	Yazma Sevgisi	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Yazma becerisini geliştirme, yazma üzerine daha çok çalışma gibi kavramları çağrıştırıyor.</i>	Yazma Becerisi	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Olumlu etkileri oldu. Daha iyi ve daha kurallı yazmama yardımcı oldu. Ayrıca, anlatım biçimleri ve metin türleri konularına daha çok hâkim oldum.</i>	Yazma Becerisi Kural Bilgisi Yazım Kuralları Anlatım Biçimleri Masalın Tür Özellikleri	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Yazma alışkanlığımı hiç etkilemedi. Hala sadece Türkçe dersinde yazı yazıyorum.</i>	Yazma Alışkanlığı	-
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Kaygılarımı azalttığını düşünüyorum.</i>	Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Yazarken pek keyif almıyorum ama daha özgüvenli yazıyorum.</i>	Yazma Kaygısı Özgüven	+
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Her ne kadar mükemmel masallar yazmasam da bu eğitim süreci bana masalla ilgili kuralları ve anlatım biçimlerini öğrettiği için eskiye göre daha kurallara uygun yazdığımı düşünüyorum.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri Anlatım Biçimleri Başarı	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Sade, eğlenceli, süslü ve sanatlı bir üslupla yazıyorum.</i>	Sadelik Süslü ve Sanatlı Anlatım	+

Y1 (DENEY GRUBU YÜKSEK PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Ben yazmayı pek sevmem ve yazdığım da az ve öz yazarım. Beni böyle yazma modelleri falan etkilemez ancak analitik yazma modeliyle eğitim hoşuma gitti.</i>	Yazma Sevgisi 6+1 AYDM	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Karışık bir şekilde yazmamak Yazıyı analiz etmek. Bir yazıyı farklı boyutlarına göre eleştirmek.</i>	Karışıklık Açıklık ve Anlaşılabilirlik Değerlendirme Becerisi Analiz Becerisi	-
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Yazma becerime pek bir etkisi olmadı. Tek olumlu etkisi yazmayı biraz daha sevmeme yardımcı oldu.</i>	Yazma Sevgisi	-
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Sadece Türkçe derslerinde yazıyordum ama artık canım sıkıldığında da yazıyorum.</i>	Yazma Alışkanlığı	-
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Kısa ve öz yazmaktan kaygılıydım ama bu eğitim sayesinde yazının güzelliğinin kısalığa ya da uzunluğa bağlı olmadığını öğrendikten sonra artık böyle bir kaygım kalmadı.</i>	Özlülük Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Daha istekli ve keyifli yazıyorum.</i>	Yazma Sevgisi	+
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Bu konuda çok kararsızım. Masalla ilgili kuralları kullanıp kullanmadığıma emin olamadım.</i>	Masalın Tür Özellikleri Kural Bilgisi	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Daha nazik bir dil kullanıyorum.</i>	İçtenlik	-

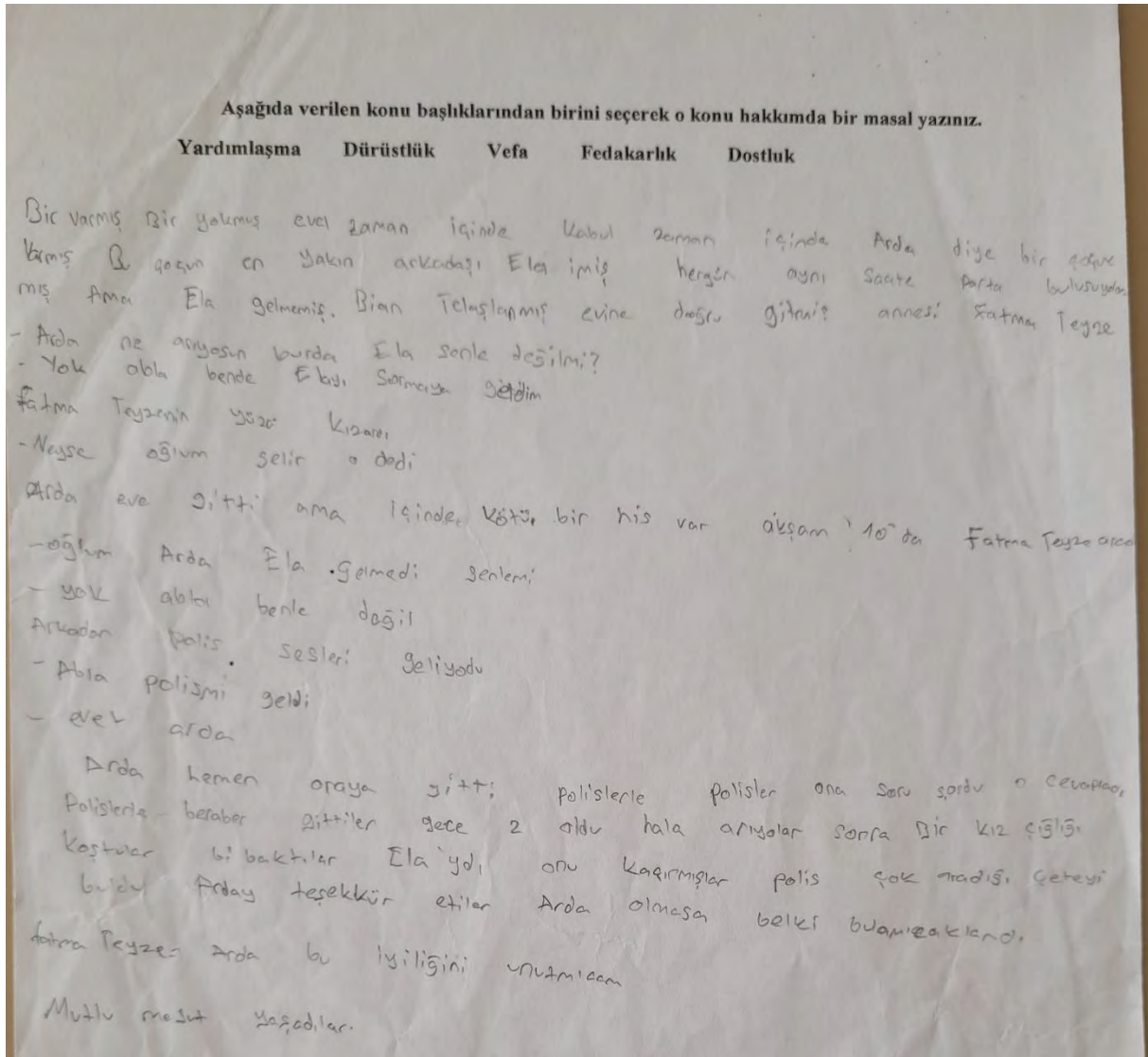
Y2 (DENEY GRUBU YÜKSEK PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Açıkkası ben yazmayı zaten seven bir insanım. Bu çalışma ile de yazmaya karşı daha yoğun bir tutum geliştirdim.</i>	Yazma Sevgisi	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Daha çok özellik ve detay Güzel yazmak gibi kavramları çağrıştırıyor.</i>	Detay Özellikler Güzel Yazma	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Olumlu etkileri oldu. Artık daha güzel bir şekilde yazıyorum. Yazılarımı rahatlıkla tamamlayabiliyorum.</i>	Yazma Becerisi Yazma Kaygısı	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Alışkanlığım zaten vardı. Olumlu ya da olumsuz etkilemedi.</i>	Yazma Alışkanlığı	+
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Eskiden yazılarımın akıcı ve uyumlu olmayacağından kaygılanıyordum ama artık daha akıcı ve uyumlu yazabiliyorum. Bu yüzden kaygılarımı çok azalttı.</i>	Yazma Kaygısı Akıcılık	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Daha özgüvenli hissediyorum.</i>	Özgüven	+
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Evet. Bu derslerde masal kurallarını öğrendim ve yazarken de kullanmaya çalışıyorum.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Daha sade ve güzel bir dil kullanıyorum. Geçiş ve bağlantı kelimeleri kullanmaya da önem veriyorum ve kelime tekrarları yapmadan yazabiliyorum.</i>	Sadelik Geçiş ve Bağlantı İfadeleri Özlülük	+

Y3 (DENEY GRUBU YÜKSEK PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Masal yazmaya yönelik düşünce ve tutumlarım çok olumlu.</i>	Yazma Sevgisi	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Düşünce Beceri Modern bir yazı gibi çağrışımları oldu bana.</i>	Modernlik Düşünce Yazma Becerisi	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Gayet güzel bir eğitimdi. Kaygılarımı yenebilmemi sağladı. Daha çok keyif alarak ve özgüvenli yazmamı, akıcı dil kullanmamı sağladı, hayal gücümü geliştirdi, daha sürükleyici yazmayı öğretti.</i>	Yazma Kaygısı Yazma Sevgisi Özgüven Akıcılık Gelişmiş Hayal Gücü Sürükleyicilik	-
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Yazmaya karşı düşüncelerimi olumlu etkiledi ama yazı yazma alışkanlığı oluşturamadım.</i>	Yazma Alışkanlığı	+
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Eğitimin başlarında yazma kaygılarım vardı ama eğitim sonunda kaygım kalmadı.</i>	Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Artık daha özgüvenli ve keyifli yazdığımı hissediyorum.</i>	Özgüven Yazma Sevgisi	+
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Evet, düşünüyorum. Aldığım eğitim sayesinde masalla ilgili kuralları öğrenme fırsatım oldu.</i>	Kural Bilgisi Masalın Tür Özellikleri	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masallarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Sade, açık, anlaşılır ve sürükleyici bir dil kullanmaya çalıştım.</i>	Sadelik Açıklık ve Anlaşılabilirlik Sürükleyicilik	+

Y4 (DENEY GRUBU YÜKSEK PUANLI ÖĞRENCİ)			
SORULAR	CEVAPLAR	KODLAR	UZMAN GÖRÜŞÜ
1. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli aracılığıyla gerçekleştirilen masal yazma eğitimi, yazmaya yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?	<i>Yazmayla ilgili tutumlarım ve düşüncelerim olumlu etkilendi.</i>	Yazma Sevgisi	+
2. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli size neyi çağrıştırıyor?	<i>Analitik yazma ve değerlendirme modeli denildiğinde benim yazı yazarken dikkat edilmesi gereken kurallar aklıma geliyor.</i>	Kural Bilgisi Yazım Kuralları 6+1 AYDM	+
3. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.	<i>Çok büyük etkileri oldu. Şöyle ki, aldığım bu eğitim artık daha güzel yazı yazabilmemi sağladı.</i>	Yazma Becerisi	+
4. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?	<i>Yazma alışkanlığıma bir etkisi olmadı.</i>	Yazma Alışkanlığı	+
5. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	<i>Önceden yazma kaygım yoktu, eğitimden sonra da yazma kaygım oluşmadı.</i>	Yazma Kaygısı	+
6. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüvenli, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)	<i>Yazmanın çok sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Eğitimden sonra da bu düşüncem değişmedi.</i>	Sıkıcılık	+
7. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeliyle masal yazma eğitiminden sonra, masal yazarken bilinçli şekilde masal türüne ait kuralları kullandığınızı düşünüyor musunuz?	<i>Evet, masalla ilgili kuralları kullandığımı düşünüyorum.</i>	Masalın Tür Özellikleri Kural Bilgisi	+
8. Uygulamadan sonra yazdığınız masalarda kullandığınız dil ve anlatım özelliklerinden söz eder misiniz?	<i>Yazarken özlü, duru, ikna edici bir dil kullanıyorum.</i>	Özlülük Duruluk İkna Edicilik	+

EK 10: DENEY VE KONTROL GRUPLARINA AİT MASAL YAZMA SON TEST YAZI ÖRNEKLERİ

Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Yazılı Ürünler



Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek o konu hakkında bir masal yazınız.

Yardımlaşma Dürüstlük Vefa Fedakarlık Dostluk

Bir zamanlar bir köyde evvel zaman içinde kalbur zaman içinde anaokuluna giden tatlımsı tatlı bir çocuk varmış. ama bu çocuk iaine kapalı sevgi ve saygıyı bilmeyen bir çocukmuş. Anaokulunu yeni başlamış adı da Alp'imis. Alp anaokulunda boya yaparken başka bir arkadaş elindeki boya kabını istemiş Arda ise kalemini geri almış ve arkadaşından uzaklaşmış. Arkadaş, arkadaşının bu yaptığı çok üzülmesi öğretmenleri bunu görmüş ve Arda'nın yanına gitmiş ve arda arkasını dönmüş. Öğretmen çok üzülmemiş ve gitmiş. Arda kimseyle oynamıyormuş ve hiç bir şeyini paylaşmıyormuş ve öğretmeni Ardayla konuşmaya karar vermiş. Arda öğretmeni görünce arkasına dönecekti öğretmen Elif elinden tutmuş ve Ardayla konuşmaya başlamış. Alp ilk başlarda cevap vermesede öğretmen elif konuştukça o da konuşmaya başlamış. öğretmen Elif neda böyle olduğunu sorunca Alp susmuş öğretmen Elif ısrar edince anlatmış öğretmen artık sorunun ne olduğunu anlamış ve Alp ile uzun uzun konuşmuş yardımlaşmanın önemini anlatmış Alp artık ne yapması gerektiğini anlamış ve artık dışa dönük sosyal etkinlik katılıyor yardımlaşıyor ve sevgi saygıyı artık biliyormuş.

Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek o konu hakkında bir masal yazınız.

Yardımlaşma Dürüstlük Vefa Fedakarlık Dostluk

Evvel zaman içinde kalbur zaman içinde bir kız varmış. Adı Nanno çok dürüst, Fedakar, Yardımsever bir insanmış. Ama kimse'nin sevmeyen bir özelliği varmış. O da adaleti ne dursa olsun sağlamasıydı. Nanno her zaman gibi Okula gidiyormuş. Okula yeni bir kız gelmiş adı Yuri'ymiş. Nanno onu takip etmiş ve nasıl birisi olduğunu anlamış. Yuri, utangaç - mutlu, asosyal bir kızdı. Yuri 3 yaşdan çok zorbalığa uğradı. Nanno'nun dikkatini çekti ve Yuri'yle arkadaş olmaya başlamış. ve ona zorbalık yapar hakkında kin tutdurmaya başlamış. ve artık Yuri'ye. yapılan zorbalıklar eziyetmiş. Yuri ve nanno artık zorbalık yapan kızlara zorbalık yapmazlar ve en son adaleti sağlayıp Öğretmene nakil yaptılar. ve nanno ile Yuri mutlu bir şekilde yaşıyor.

Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek o konu hakkında bir masal yazınız.

Yardımlaşma

Dürüstlük

Vefa

Fedakarlık

Dostluk

Dürüstlük

Bir zamanlar bir yermiş. Küçük bir kasabada yaşayan bir aile varmış. Bu ailenin sadece bir çocuğu varmış. Bu çocuk tek olduğu için sınırlıydı. Yine bir gün okula gitmiş. En yakın arkadaşı ile bahçede konuşurken arkadaşının parası düşünmüş. Bunu gören çocuk parayı almış almasını anı arkadaşına vermiştir. Çocuk eve gitmiş, akşam olmuş. Gece çocuk uykuya daldığında çok kötü bir kabusla uyanır. Sesleri duyan annesi korkarak odaya gelmiş. Çocuk arkadaşının parasını aldığı sonradan tam uykuya daldığında kötü bir kabus gördüğünü anlatmış. Annesi ile uzun uzun konuşan çocuk yanlış yaptığını anlamış ve uyumuş. Ertesi gün ilk ders öğretmene arkadaşının parasını aldığı çok pişman olduğunu söylemiş. Herkesin yanında arkadaşından özür dilemiş ve serilmişler. O günden sonra çocuk hiçbir şekilde hata yapmamış. Ne demişler: Gerçekler en yavaş yavaş ortaya çıkar.

Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek o konu hakkında bir masal yazınız.

Yardımlaşma -Dürüstlük- Vefa Fedakarlık Dostluk

Evvel zaman'ı ıqırıda, kalbur saman ıqinde bir kız varmış. Adı Marinet imiş. Küçük bir kasabada yazar, geçimini hayvancılık ile saglar yaparmış. Tüm kasaba halkı onu sever dürüstlüğüne hayran kalmış. Bir gün Marinet kasaba ormanına gezintiyi ıqlımış. Bu ormanda yürümeyi çok sever, çiçek toplamaya bayılmış. Biraz gezintiden sonra ters dönmüş bir kaplumbağaya rastlamış. Kaplumbağayı düz çevirmiş ve ona yardım etmiş. Marinet her iyilik yaptığında yüzünde güller açar, içi ferahlar. Kaplumbağanın yanına eşildikten sonra kalın ağaç kökleri görmüş ve ağacı adamaya çıkmış. Kısa bir süre sonra ağaca ulaşan Marinet yorulmuş ve ağacın dibine oturup mırıldanmaya başlamış. Kafasını sağa çevirmesinin ardından gözleri fal taşı gibi açılmış. Karşısında görkemli eski bir sato duruyormuş. Hızlıca ağaca çıkmış ve merakla satoya doğru ilerlemiş. Ardından kırık olan sato kapısından içeriye girmiş. İçerisi kasvetli ve oldukça korkutucuymuş. Buna rağmen merakına yenik düşüp içeriye girmeğe başlamış. Mobilyaları gördükten sonra buranın aslında o kadar da korkutucu olmadığını farkedip kanepeye doğru ilerlemiş, ve oldukça eski ama bir o kadar da temiz olan kanepeye oturmuş. Karşısında duran ahşap sehpa da geçen seneden kalma dergiler varmış. Buranın sahpsiz olmadığından emin olmuş ve yakalanmamak için hızlıca üst kata çıkmış. Marinet yakalanmak istemiyormuş fakat ne olursa olsun üst kata da gezmek istiyormuş. Merdivenlerden çıkarken merdivenin üzerindeki işlemeler çok hoşuna gitmiş, bu satedan daha da etkilenmişti. Merdivenlerden çıktıktan sonra ilk gördüğü odaya girmiş, yatağın yanındaki vazoyu incelemeye başlamıştı. Ani bir hareketle yön değiştireceksen vazoyu devirmiş, arkasına bakmadan oradan uzaklaşmış. Olması gereken kadar uzaklaşmanın olacak ki karşısında duran adama bakabilmiş. Bir süre bakıttikten sonra adam hızlıca satoya girmiş ardından sinirli bir şekilde çıkıvermişti Marinet tüm olanları anlatmak zorunda kalmış, ardından ağlayarak eve gitmişti. O gün anlatmıştı fazla masanın neleme sebep olduğunu...

Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek o konu hakkında bir masal yazınız.

Yardımlaşma

Dürüstlük

Vefa

Fedakarlık

Dostluk

Sam ailesi

Küçük bir kasabada yaşayan Sam ailesi köyde dışlanmış ve herkes tarafından kötü tepki almış. Durumları iyi olmadığından dolayı bu muameleyi gören aileye hiç yardım eli uzanmamış. Hayatın acımasızlığı 2 küçük çocuğu etkiliyordu. Babalarıyla beraber her gün fabrika da çalışıyorlardı. Oysa ki sadece 13 yaşında olup oynaması gereken 2 çocuk zorluklarla karşılaşıyorlardı.

Kasabada kimsenin beklemediği bir an inşaat başlandı. Hacıman bir malikane yapıyorlardı. Tamı tamına 2 ay süren bu yapıya zengin bir aile yerleşmiş. Kasabada herkes o aileye imreniyordu. Sam ailesi de bunları dahil.

Yine çocuklar babalarıyla beraber işe giderken zengin ailenin görkemli arabasıyla karşılaştılar. Arabanın içindeki adam onları iyice incelemiş. Son günlerde daha çok karşılaştılar. Zengin adam en sonunda onlarla iletişime geçmiş. Ailenin durumunu anlayan bu adam yardım etmeye başlamış. Durumları iyice giden aile para biriktirmiş ve taşınmışlar. Çocuklar çalışmayı bırakmış ve babaları geliri daha iyi olan bir işe başlamış. O zengin ailenin küçük bir yardımı ile her şey değişmiş.

Deney Grubu Öğrencilerine Ait Yazılı Ürünler

Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek o konu hakkında bir masal yazınız.

Yardımlaşma

Dürüstlük

Vefa

Fedakarlık

Dostluk

Beraberlik

Bir varmış bir yokmuş Uygur, Kerem, Aslı ve Eylem çok iyi bir dostluk grubuydular. Her zaman hep birlikte gezerlermiş. Bu dostluk grubu Antalya'da yaşıyorlarmış. Bir gün piknik yapmak için plan kurmuşlar. Herkes kendi yiyeceğini getirecekmis. ama bu planı yapamamışlar. Çünkü bazı arkadaşları onları kışkırtıp kavgaya çıkarmışlar. onlarda çok sinirlenmişler. ve Uygur gitmek istememiş. Uygur gitmek istemeyince diğer dostluk arkadaşları da gitmek istememiş. Sonra bu plan burada kapanmış. daha sonra Bu dostluk grubu bir akşam görüntülü konuşmuşlar ve o konuşmada Kerem yarın okula gidince Bende kavgaya çıkarıcam demis. Arkadaşları hayır Kerem böyle birşey yapmamalısın demisler. Ama Kerem onları dinlememiş ve okula gidince Kerem kavgaya çıkarmış ve Kerem disiplini gitmiş dostluk grubu onun için çok üzölmüş. Bir sene geçtikten sonra bu Dostluk grubu 8. sınıfa geçmişler ve bu grup birdaha bir plan yapmışlar. ve bu planları çok güzel geçmiş ve bu Dostluk sonsuza kadar mutlu bir şekilde devam etmiş.

BAŞARI

Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde. Bir gün, tenha bir köyün ortasında tek başına yaşayan bir genç varmış. Bu genç, birkaç gündür dışarı çıkmıyor, sesi ise çıkmaz bir haldeymiş. Birkaç gün okula gitmeyince, okuldan öğrenişler. Eğer biraz daha okula gelmezse, okuldan atacaklarını söylemiş. Fakat genç bir daha umursamamış. Bir gün, bir komşusu bu genç niye böyle olduğunu merak etmiş ve genç evine gitmiş. İlk başta kapıyı çaldıklarında, kimse açmamış. Biraz daha kapıya vurunca komşu, artık açmayacağı karar vermiş. Komşu, genç niye böyle olduğunu sormuş. Genç ise kısa bir süre önce annesi ile babasını kaybettiğini söylemiş. Komşusu çok üzülmüş ve çocuğu maddi-manevi, her konuda yardım edeceğini söylemiş. Genç mutlu olmuş, artık okula gitmeye karar vermiş. Önce komşusuyla beraber okul alışverişine gitmişler sonra kıyafet almayacağı en sanda ise yemek yemek. Genç için çok güzel bir gün olmuş. Ertesi sabah okula gitmiş. Teneffüste gezerken, duvarda asılı olan bir poster görmüş. Posterde ise bilgi yarışması olduğu, kazananı ise 10.000 TL ödül olduğu yazıyordu. Genç, bu yarışmaya katılmaya karar vermiş. Yarışma günü gelmiş ve birinci o olmuştu...

Aradan yıllar geçmişti. Gençin çok güzel bir mesleği olmuştu. Hatta neredeyse tüm hayallerine kavuşmuştu. Fakat eksik tek bir şey vardı. Hayatında büyük bir önemi olan, onu hayata geri döndüren komşusu ölümüştü. Genç, artık son kez mezarına gidip, onu çok sevdiğini ve çok teşekkür ettiğini söylemişti...

20 yıl sonra ise artık o genç daha da büyümüş, evlenmiş, çocuğu olmuştu. Fakat artık arundaki zamanı gelmişti. Komşusunun ona yaptığı, hiç bir ıyılığın unutmamıştı ve unutmaya da değildi...

13

GERÇEK DOST

Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde köyde sadece annesi ile yaşayan bir tatlı çocuk varmış. İsmi Can'ımış. Can'ın hep beraber zaman geçirdiği ve onun çok sevdiği bir kedi dostu varmış. Can eline ipi almış, birden kedisine koşmuş. Kedisi hep ipi kovalamaya çalışmış, ihiside çok yorulmuş dinlenmeye karar vermişler. Hemen akşam olmuş. Can kedisine mamağını koymuş, sonra annesinin yanına yemeğini yemeye gitmiş. Annesiyle biraz sohbet etmiş sonra yatağına koşmuş. Can sabah kalkınca kedisini görememiş. Evii altını üstüne getirmiş. Bir bakmış Can'ın en yakın arkadaşlarıyla beraber. Can bulduğuna çok sevilmiş fakat birazda kızmış. Can arkadaşların yanına top oynamaya gitmiş. Kedisi de evde sıkılıncu Can'ın biraz uzığında onu izlemiş. Eve gidince Can ayakkabısının yırtıldığını fark etmiş. Bantlamayı denemiş olmamış, uyuyla denemiş olmamış. Sonraki gün yanına gitmiş. Çok sevdiği iki arkadaşıda Can'ı dışlamaya çalışmışlar. Can bu duruma çok üzülmüş kedisinin yanına gitmeye karar vermiş. Annesi hemen Can'a birşey olduğunu anlamış. Can ne kadar belli etmese de. Kedisile beraber kendisini odaya kapamış. Can anlatmaya başlamış;

Bugün en yakın ve en sevdiğim arkadaşlarım beklemediğim bir konuda benle dalga geçtiler. Her demez uylamaya başlamış. Can artık her vaktini kedisile geçirmeye çalışmış. Ve bu yüzden ihiside çok mutluymuş. O günün akşamı birbirlerine seslenerek uyumışlar...

Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek o konu hakkında bir masal yazınız.

Yardımlaşma

Dürüstlük

Vefa

Fedakarlık

Dostluk

Bir varmış bir yokmuş, Efe ve Arda adında iki tane çok ama çok yakın dost varmış. Bunların yediği içtiği ayrı gitmezmiş. Birbirlerine çok sadıqlarmış. Ve bunların aralarını bozmak isteyen Eren adında biri varmış. Eren, Efe ile Arda aksine çok ama çok kötü bir insanmış. Ve sürekli bunların arkadaşlığını bozmaya çalışırmış. Efe ve Arda birgün yolda giderken Eren ile karşılaşmış, Eren yine dostluklarını zedelemek adına bir sürü yalan söylemiş. Ama Efe ile Arda asla inanmamış. Eren buna çok sinirlenmiş ve daha iyi bir plan yapmaya karar vermiş. Telefonu almış eline ve Arda ile konuşmuş gibi ses kaydına almış. Eren sabah okadar mutluymuşki yüzünde çiçekler açıyormuş. İlk dersin teneffüsü gelince direkt Efe'nin yanına gider, ve ses kaydını dinletir. Efe biraz inanmış şekilde ;
- Nasıl yani gerçekten mi? diye sormuş
diye sormuş, Eren mutluymuş çünkü planı işe yaramıştı.
Ses kaydını dinledikten sonra hemen Arda'nın yanına gitmiş. Arda şöyle bisi olmadığını söylemiş ve kanıtlamış. Ve Efe'de ;
- Zaten fazla inanmamıştım der,
Ve ikiside sarılırlar. Eren çok üzölmüştür, yine planları suya düşmüştür. Ve Efe ile Arda asla ayrılmamışlar.

Aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek o konu hakkında bir masal yazınız.

Yardımlaşma

Dürüstlük

Vefa

Fedakarlık

Dostluk

Dostluğun Önemi

- Bir varmış bir yokmuş bir kasabada yaşayan yalnız bir çocuk varmış. Bu çocuğun hiç arkadaşı yokmuş. Anne ve babası ona doğum gününde bir köpek almışlar ama bu köpek hem sakatmış hem konuşuyormuş ama sadece anne ve babayla konuşuyormuş.
- Bu köpeğin bir ayağı yokmuş ve bu yüzden çocuk onu hiç sevmemiş. Bir gün anne ve babası iş için yurt dışına çıkmışlar ve çocuk bir bakıcı ve köpeklerle yalnız kalmış. Anne ve babası 1 ay gelmiyerekmis ve gittiklerinde daha uzun kalma ihtimallerinde varmış. Bir gün gece saatleri evlerine bir hırsız girmiş.
- Çocuk ve bakıcı uyuyormuş ama köpek uyanıkmış. Köpek hırsızı gördüğünde, bakıcıyı uyandırmaya girmiş ama bakıcı çok derin uyuyormuş ve uyanmamış. Köpek bu safere çocuğu uyandırmayı denemiş ama çocuk da uyanmamış. Köpek bu safere de hırsızın karşısına geçmiş ve onu ısırarak hırsızı çok kötü şekilde atmış ve bakıcı ve çocuk uyanmış. Hemen salona gittiklerinde bir inlene ve köpeğin yerde kanlı şekilde yattığını görmüşler.
- Bakıcı hemen köpeği ve çocuğu alıp veterinere götürmüş. Köpeğin bir ayağı yokmuş ama bu safere bir kulağında kaybetmiş. Köpek aslında istediğini yapabiliş. Hırsız evden hiç birsey almadan çıkmış. Çocuk köpeği eksikliğiyle sevmemiştir ama bu hareketi onu çok düğulandırmıştı. O günün sabahı hırsız yakalanmıştı ve çocuğun anne ve babası gelmişti. Çocuk, o günden sonra "köpeğin ve Dostluğun" önemini anlamıştı ve bir daha hiç kimseyle fiziksel özelliğiyle dalga geçmemiştir.

EK 11: ÖZ GEÇMİŞ

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Mehmet Mustafa		MARANGOZ
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	2000	2003	Elbistan Mükremin Halil Lisesi
Lisans	2005	2009	Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2010	2014	Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora	2018	2024	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	Ocak 2011	Temmuz 2011	Hakkari Şemdinli Derecik Şehit Gaffar Okkan YİBO
2.	Eylül 2011	Haziran 2014	Esenler Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
3.	Haziran 2014	Halen	Sarıyer Orgeneral Emin Alpkaya Ortaokulu
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	Türkiye Bilişim Derneği		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	Akademik Bilişim 2008 Ankara Akademik Bilişim 2014 Mersin Akademik Bilişim 2016 Aydın Eğitim Yöneticileri Forumu Antalya 2023		
Yayınlar:	Aksüt, M., Er, O., Tüfekçioğlu, B., Marangoz, M. M., Çetin, Ş. (2014). Üniversite öğrencilerinin web değerlendirme kriterleri <i>XIV. Akademik Bilişim Kongresi</i>, 5-7 Şubat, Mersin. Aksüt, M., Kul, D., Tatar, H., Marangoz, M. M. (2016). Anne ve babaların bilişim teknolojilerini kullanmaları ve çocuklar üzerindeki etkileri. <i>XVI. Akademik Bilişim Kongresi</i>, Aydın. 30 Ocak- 5 Şubat. Aydın. Marangoz, M. M., Mert Altınel, E. (2023) 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının yenilenen bloom taksonomisi açısından incelenmesi, <i>Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu</i>. Antalya Erdal, K., Karahanoğlu, E., Gerekten, H., Marangoz, M. M., vd. (2020). Gençlik Dönemi Kitaplarında Anne-Baba ve Genç		

	Modelleri. Uluslararası İnsan Ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 5(6), 56-67.	
Diğer:		
	Tarih	
	İmza	
	Adı-Soyadı	Mehmet Mustafa MARANGOZ

