



**ÇOKLU DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ  
ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
YAZMA BECERİSİ VE YAZMA  
KAYGISINA ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Ahmet Sencer ENGİN**

Kütahya-2023

T.C.  
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÇOKLU DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ  
ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
YAZMA BECERİSİ VE YAZMA  
KAYGISINA ETKİSİ**

Danışman:  
Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI

Hazırlayan:  
Ahmet Sencer ENGİN

Kütahya - 2023

## Kabul ve Onay

### KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana bilim dalında, 202085351214 öğrenci numaralı, Ahmet Sencer ENGİN'in hazırlamış olduğu “ÇOKLU DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİ VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ” başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

04/07/2023

| Tez Jürisi                            | İmza  |     |
|---------------------------------------|-------|-----|
|                                       | Kabul | Red |
| Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI(Danışman) |       |     |
| Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR                 |       |     |
| Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ           |       |     |

## Onay

Doç. Dr. Arif KOLAY  
Enstitü Müdürü

## **Bilimsel Etik Bildirimi**

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “*Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisi ve Yazma Kaygısına Etkisi*” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

04/07/2023

Ahmet Sencer ENGİN

## **Özgeçmiş**

Ahmet Sencer Engin, üniversiteye kadar olan eğitim hayatını Kütahya’da tamamladı. 2008 yılında Selçuk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun oldu ve aynı yıl öğretmenlik hayatı başladı. 2016 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişı alanında tezsiz yüksek lisansını bitirdi. 2020 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisansa başladı. 2008 yılında başladığı öğretmenlik hayatına hâlen Kütahya’da devam etmektedir.



## ÖZET

### ÇOKLU DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİ VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

ENGİN, Ahmet Sencer

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞİ

Temmuz, 2023, 148 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı, çoklu değerlendirme yaklaşımın ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kütahya ilindeki iki ortaokuldan deney ve kontrol grubu olarak seçilen 46 kız ve 48 erkek, toplam 94 öğrenciden meydana gelmektedir.

Yapılan araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birleşimi olarak karma yöntem kullanılmış olup desen olarak ise açıklayıcı sıralı desen belirlenmiştir. Araştırmada nicel ölçme aracı olarak düşünce yazısı puanlama ölçeği, yazma kaygısı ölçeği; nitel olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçme sonrasında verilerin analizinde SPSS programı vasıtası ile t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Cinsiyete dayalı yapılan testlerde ise herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Tüm çalışma genel olarak değerlendirildiğinde çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7 sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Çoklu değerlendirme yaklaşımı sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarında ise belirgin bir düşüş olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu Değerlendirme Yaklaşımı, Yazma Becerisi, Yazma Kaygısı

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF MULTIPLE ASSESSMENT APPROACH ON WRITING SKILLS AND WRITING ANXIETY OF SECONDARY SCHOOL 7TH STUDENTS

ENGİN, Ahmet Sencer

Master's Degree Thesis, Turkish and Social Sciences Education Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Esra KARAKUŞ TAYŞI

June, 2023, 148 pages

The main purpose of this study is to examine the effects of the multiple assessment approach on the writing skills and writing anxiety of secondary school 7th grade students. The universe of the study consists of 7th grade students in Türkiye. The sample consists of 46 female and 46 male students selected as the experimental and control groups from two secondary schools in Kütahya in the 2021-2022 academic year.

In the research, mixed method was used as a combination of quantitative and qualitative methods, and explanatory sequential design was determined as a design. Thought writing scoring scale, writing anxiety scale as a quantitative measurement tool in the research; qualitatively, a semistructured interview form was used. The t-test was used through the SPSS program in the analysis of the data after the measurement. As a result of the analysis, significant differences emerged between the two groups in favor of the experimental group. No difference was found in the tests based on gender.

When the whole study was evaluated in general, it was observed that the multiple assessment approach had a positive effect on the writing skills of secondary school 7th grade students. As a result of the multiple assessment approach, it was understood that there was a significant decrease in students' writing anxiety.

**Keywords:** Multiple Assessment Approach, Writing Skills, Writing Anxiety.

## ÖNSÖZ

Eğitim sürecinde öğrencilerin başarılarını değerlendirmek, öğretmenlerin ve velilerin önem verdiği bir konudur. Geleneksel olarak sınavlar ve notlar kullanılarak öğrencilerin performansı ölçülürken son yıllarda çoklu değerlendirme yaklaşımı daha fazla tercih edilmeye başlamıştır. Çoklu değerlendirme; öğrencilerin farklı becerilerini, yeteneklerini ve ilgilerini dikkate alarak onların gelişimine katkı sağlayan bir yöntemdir.

Çoklu değerlendirme, öğrencilerin sadece bir sınav veya birkaç test sonucuna dayanarak değerlendirilmesinin ötesine geçer. Bu yaklaşım, farklı öğrenme stillerini ve öğrencilerin çeşitli becerilerini tanıyan bir değerlendirme sürecini içerir. Öğrencilerin yazılı ifade becerilerini değerlendirmek için çeşitli yöntemler kullanılır. Ayrıca çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlama imkânı sunar. Öğrencilerin sadece sınav sonuçlarına dayalı değerlendirme yerine proje çalışmaları, sunumlar veya performans gösterileri gibi farklı göstergeleri dikkate alan öğretmenler; öğrencilerin yeteneklerini daha bütüncül bir şekilde değerlendirebilirler. Bu da öğretmenlere öğrencilerin öğrenme sürecine uygun yöntemler geliştirmeleri için önemli bir rehberlik sağlar.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma kaygısına etkisi oldukça önemlidir. Geleneksel sınavlarda öğrencilerin yazma becerileri genellikle kısa süreli ve baskı altında yapılan yazılı sınavlarla değerlendirilir. Bu durum, öğrencilerde yazma kaygısı ve stres oluşturabilir. Ancak çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilere farklı yazma deneyimleri sunarak kaygılarını azaltabilir ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilere geri bildirim ve revizyon süreçlerine odaklanma şansı verir. Geleneksel sınavlarda öğrenciler genellikle bir kez yazılarını teslim eder ve geri bildirim alma şansları sınırlıdır. Ancak çoklu değerlendirme; öğrencilere yazılarını düzeltme, yeniden yazma ve geliştirme fırsatı sunar. Bu süreç, öğrencilerin yazma hatalarını düzeltmelerini ve yazılı ifadelerini geliştirmelerini sağlar. Öğrencilere yapılan geri bildirimler, yazma becerilerini iyileştirmek için değerli ipuçları sağlar ve özgüvenlerini artırır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımı başlangıçta sanayi devriminden sonra işçilerin performanslarını artırmak amacıyla kullanılsa da öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim öğretimde de son yıllarda sıklıkla kullanılmaktadır. Süreç

temelli bir yöntem olan çoklu değerlendirme yaklaşımı ile ilgili son yıllarda pek çok çalışma yapılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve yazma kaygısına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde; yazma ve kaygı kavramları, ilgili yayın ve araştırmalar başlıklarıyla kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

Üçüncü bölümde; araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, katılımcıları, veri toplama süreci ve işlem basamakları sunulmuştur.

Dördüncü bölümde, bulgulara ve açıklamalara yer verilmiştir.

Son bölümde ise araştırmanın sonuçları verilmiş, birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans sürecine başladığım günden bugüne kadar bana hep güvenen ve engin tecrübe ve bilgisiyle sürekli bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI 'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisan eğitimim boyunca derslerde ve tez yazma sürecimde desteğini esirgemeyen, değerli hocam Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR 'e kıymetli vaktini ayırıp tez jürimde yer aldığı için teşekkür ederim.

Değerli vaktini ayırıp tez jürimde yer alan sayın hocam Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ'a gösterdiği sabır ve güler yüzü için teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca yaptığım uygulamaları sabırla devam ettiren kıymetli öğrencilerime ve hayatımın her anında sürekli beni destekleyen, her daim yanımda olan, kıymetli eşim Fatma Dudu ENGİN 'e teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

|                       |      |
|-----------------------|------|
| ÖZET.....             | v    |
| ABSTRACT .....        | vi   |
| TABLolar LİSTESİ..... | xii  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xiii |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 1.1. PROBLEM DURUMU .....    | 2  |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI..... | 7  |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ..... | 9  |
| 1.4. VARSAYIMLAR .....       | 9  |
| 1.5. SINIRLILIKLAR.....      | 10 |
| 1.6. TANIMLAR .....          | 10 |

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. YAZMA.....                                                                       | 12 |
| 2.1.1. Yazma Becerisi .....                                                           | 13 |
| 2.1.2. Yazma Eğitimi .....                                                            | 15 |
| 2.1.2.1. Yazma Eğitiminin İlkeleri .....                                              | 19 |
| 2.1.2.2. Yazma Eğitiminin Aşamaları.....                                              | 21 |
| 2.1.2.3. Yazma Eğitiminin Sorunları .....                                             | 23 |
| 2.1.3. Türkçe Öğretim Programında Yazma.....                                          | 26 |
| 2.1.4. Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme .....                                  | 30 |
| 2.1.4.1. Yazma Eğitiminde Kullanılabilecek Ölçme ve Değerlendirme<br>Yöntemleri ..... | 35 |
| 2.1.4.1.1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....                                   | 37 |
| 2.1.4.1.2. Akran Değerlendirmesi .....                                                | 38 |
| 2.1.4.1.3. Öz Değerlendirme .....                                                     | 39 |
| 2.1.5. Metin Türleri.....                                                             | 40 |
| 2.1.5.1. Hikâye Edici Metinler .....                                                  | 42 |
| 2.1.5.2. Bilgi Verici Metinler.....                                                   | 44 |
| 2.1.5.3. Diğer Metinler/ Şiir .....                                                   | 45 |

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>2.2. KAYGI .....</b>   | <b>45</b> |
| 2.2.1. Yazma Kaygısı..... | 47        |

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| <b>2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b> | <b>49</b> |
|---------------------------------------|-----------|

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

|                                        |           |
|----------------------------------------|-----------|
| <b>3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....</b>     | <b>54</b> |
| <b>3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....</b>        | <b>57</b> |
| <b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....</b> | <b>60</b> |
| <b>3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ .....</b>  | <b>62</b> |
| <b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>    | <b>66</b> |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR**

|                                                   |           |
|---------------------------------------------------|-----------|
| <b>4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>  | <b>69</b> |
| 4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....     | 69        |
| 4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....      | 70        |
| 4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....     | 71        |
| 4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....   | 71        |
| 4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular .....    | 72        |
| 4.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular.....     | 73        |
| 4.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular .....    | 74        |
| 4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular .....  | 74        |
| <b>4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR .....</b> | <b>76</b> |
| 4.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular .....  | 76        |
| 4.2.2. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular .....     | 85        |

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| <b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b> | <b>94</b>  |
| <b>5.2. ÖNERİLER .....</b>         | <b>104</b> |

|                       |            |
|-----------------------|------------|
| <b>EKLER.....</b>     | <b>107</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b> | <b>120</b> |
| <b>DİZİN .....</b>    | <b>133</b> |



## TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 2.1:</b> Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki.....                     | 31 |
| <b>Tablo 2.2:</b> Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımı .....            | 42 |
| <b>Tablo 3.1:</b> Deney ve Kontrol Grubunun Geçirdiği Süreçler .....                | 57 |
| <b>Tablo 3.2:</b> Grupların Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 58 |
| <b>Tablo 3.3:</b> Grupların Ön Test Aritmetik Ortalama ve SS Değerleri .....        | 59 |
| <b>Tablo 3.4:</b> Grupların Ön Test Aritmetik Ortalama ve SS Değerleri .....        | 60 |
| <b>Tablo 3.5:</b> Uygulama Konuları ve Tarihleri .....                              | 64 |
| <b>Tablo 3.6:</b> Ölçeklerin Betimsel Değerleri.....                                | 66 |
| <b>Tablo 4.1:</b> Ön Test ve Son Test Sonuçları .....                               | 69 |
| <b>Tablo 4.2:</b> Cinsiyete Göre Ön Test ve Son Test Sonuçları .....                | 70 |
| <b>Tablo 4.3:</b> Deney Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları.....                    | 71 |
| <b>Tablo 4.4:</b> Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları.....                  | 71 |
| <b>Tablo 4.5:</b> Ön Test ve Son Test Sonuçları .....                               | 72 |
| <b>Tablo 4.6:</b> Cinsiyete Göre Ön Test ve Son Test Sonuçları .....                | 73 |
| <b>Tablo 4.7:</b> Deney Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları.....                    | 74 |
| <b>Tablo 4.8:</b> Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçları.....                     | 75 |
| <b>Tablo 4.9:</b> Yazma Esnasında Zor ya da Kolay Gelen Noktalar .....              | 77 |
| <b>Tablo 4.10:</b> Yazarken Dikkat Edilen Noktalar.....                             | 78 |
| <b>Tablo 4.11:</b> Yazma Esnasında Zor ya da Kolay Gelen Aşamalar .....             | 80 |
| <b>Tablo 4.12:</b> Metin Değerlendirme Yöntemleri .....                             | 81 |
| <b>Tablo 4.13:</b> Yazma Esnasında Kaygı Durumu .....                               | 83 |
| <b>Tablo 4.14:</b> Yazarken Esnasında Hissedilenler.....                            | 84 |
| <b>Tablo 4.15:</b> Yazma Becerisinin Gelişimi.....                                  | 86 |
| <b>Tablo 4.16:</b> Metin Bölümleri .....                                            | 87 |
| <b>Tablo 4.17:</b> Değerlendirme Türleri.....                                       | 89 |
| <b>Tablo 4.18:</b> Yazma Esnasında Kaygı Durumu .....                               | 90 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 2.1: Yazma Aşamaları.....                                   | 22 |
| Şekil 2.2: Hikâye Edici Metinlerin Karakteristik Bölümleri .....  | 43 |
| Şekil 3.1: Açıklayıcı Sıralı Desenin Görsel Olarak İfadesi .....  | 55 |
| Şekil 3.2: Yakınsayan Paralel Desenin Görsel Olarak İfadesi ..... | 55 |
| Şekil 3.3: Keşfedici Sıralı Desenin Görsel Olarak İfadesi .....   | 55 |
| Şekil 3.4: İç İççe Desenin Görsel Olarak İfadesi .....            | 56 |
| Şekil 3.5: Dönüştürücü Desenin Görsel Olarak İfadesi.....         | 56 |
| Şekil 3.6: Çok Aşamalı Desenin Görsel Olarak İfadesi.....         | 56 |
| Şekil 4.1: Yazma Esnasında Kolay ve Zor Gelen Noktalar .....      | 78 |
| Şekil 4.2: Dikkat Edilen Noktalar.....                            | 79 |
| Şekil 4.3: Metin Yazarken Aşamalar .....                          | 80 |
| Şekil 4.4: Metin Değerlendirme Yöntemi.....                       | 82 |
| Şekil 4.5: Kaygı Durumu .....                                     | 83 |
| Şekil 4.6: Duygu Durumu.....                                      | 84 |
| Şekil 4.7: Yazma Becerisinin Gelişimi .....                       | 86 |
| Şekil 4.8: Metin Bölümleri .....                                  | 88 |
| Şekil 4.9: Değerlendirme Türleri .....                            | 89 |
| Şekil 4.10: Kaygı Durumları.....                                  | 91 |
| Şekil 4.11: Duygu Durumları.....                                  | 92 |



**TEZ METNİ**



**BİRİNCİ BÖLÜM**  
**GİRİŞ**

Bu bölümde araştırmanın temel probleminin ne olduğuna ve amacına, alanyazında niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ile ilgili bilgilere ve araştırmanın konusuyla ilgili çeşitli temel kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Türkçe dört temel dil becerisi etrafında şekillenmektedir: okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileri. Konuşma ve dinleme becerileri, hayatın akışı içerisinde anne karnından başlayarak doğal evresinde kazanılmaktayken yazma ve okuma becerisi için ise durum bundan farklıdır. Yazma ve okuma becerileri, bir eğitim süreci sonucunda kazanılmaktadır.

Okuma becerisi olmadan yazma becerisi kazanılamaz. Bu da temel dil becerilerinin birbirleriyle olan bağlantı ve döngüsünü ortaya koymaktadır. Bu beceriler içerisinde yazma becerisi, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmadaki en büyük yollardan biridir. Bu beceriler arasında net bir ayrım olmasa da yazmanın sonda yer alması bir döngünün varlığına işaret etmektedir (Wolvin ve Coakley, 2000'den aktaran Temur, Çakıroğlu, 2010). Yazma; insanoğlunun kendini ifade etme ihtiyacı, düşünce ve duygu aktarımı için gerekli olan birtakım sembollerin anlamlı bir şekilde üretilmesidir (Akyol, 2012). Yazmanın bu açıdan bakıldığında sadece sembollerin yan yana gelmesinden daha fazlası olduğu anlaşılmaktadır. Yazma zihinde gerçekleşen bir kurgu düzenidir. Bu tasarlama eyleminin zihinde anlamlı bir düzen oluşturabilmesi için bazı süreçler dahilinde işlem görmesi gerekmektedir. Bu işlem sürecinin meydana gelmemesi durumunda yazı, sembollerin yan yana gelmesinden ibaret olacak ve anlamlı olmaktan uzak kalacaktır. Formal bir beceri olan yazma, sistemli bir şekilde öğretim sürecini gerektirir. Diğer becerilerde istemsiz de olsa kendiliğinden edinme biçimi bulunurken yazma becerisinde durum böyle değildir. İstisnalar dışında insanlar yazma becerisiyle ilk olarak okulda tanışmaktadırlar. İlk defa öğrenme amaçlı tanışılan bu beceriye gereken önem verilmeli ve yazma becerisini kazandırmak amacıyla öğrencilere çeşitli etkinlikler ve sistemli süreçler hazırlanmalıdır (Ungan, 2007; Göçer, 2010; Dolunay, 2010; Yılmaz, 2012).

Yazma becerisinin kazanılmasının ardından bu beceriye ilişkin ortaya konabilecek pek çok metin türü bulunmaktadır. Bu metin türlerinden biri de düşünce metinleridir. Bu türler ortaokulda genelde deneme ve sohbet türündedir. Deneme ve

sohbet türü metinler, kişinin herhangi bir konu hakkında öznel düşüncelerinin belirli yapılar halinde yazılmasıyla oluşan metinlerdir. Baki ve Karakuş'a (2012) göre bu tür metinler genellikle bir ders saatinde analiz edilebilecek yapıya sahip olmaları sebebiyle Türkçe dersinde uygun bir materyal olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Düşünce metinleri yoluyla öğrencilere ana dillerinin nitelikleri başta olmak üzere pek çok kazanım verilebilmektedir. Ayrıca düşünce metinleri, öğrencilerin anlama ve algılama kapasitelerini artırmaları açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin diğer metin türlerindeki yazma becerilerini de olumlu etkileyeceği muhakkaktır (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Sonuç olarak öğrencilerin düşünme yazısı yazma becerisi, öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma becerisi sembollerle gösterilen sesleri yan yana getirerek gelişigüzel yazılan bir süreç olmayıp karmaşık zihinsel süreçler gerektiren ve öğretilmesi zor bir beceridir. En başta yazma becerisini öğrenen kişinin zihinsel düşünme süreçlerini çok iyi yönetmesi gerekmektedir. Düşünme sürecini başarılı bir şekilde organize edemeyen kişinin başarılı bir ürün ortaya koyması da beklenemez. Çeşitli çalışmalar neticesinde öğretilen yazma becerisinin üst seviyelere çıkarılması amacıyla sistemli süreçler gerekirken sürecin belki de en önemli kısımlarından biri olan geribildirim ihmal edilmemelidir. Yazma sürecinin ardından ortaya konan ürünün çeşitli ölçütlerle değerlendirilmesi ve kişiye geribildirimde bulunulması önem taşımaktadır. Bu süreç sonunda öğrencilere gerekli olan geri bildirimler verilmelidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinde bütünlük ve aşamalılık arz eden önemli bir basamaktır (Bağcı ve Başar, 2013).

Yazma eğitimi belirli amaçlar taşıyan ve ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesini de kapsayan bir süreçtir (Göçer, 2010). Bireye tek başına yapılan bir yazma etkinliği değerlendirme süreci olmaksızın yapıldığında istenen becerilerin kazandırılması konusunda problemler yaşanacaktır. Yazma eğitiminde değerlendirme, kişiye geribildirim verilmesi sonucunda becerinin doğru kullanılması ve yaşanan aksaklıklarla beraber eksikliklerin de giderilmesi açısından önemlidir (Karadağ ve Maden, 2013). Yazma becerisinin kazandırılmasının en önemli noktalarından biri yazma süreci sonucunda ortaya konan ürünü değerlendirme ve düzeltme sürecidir. Yazma eğitimi veren eğitmen, bu sürecin sonucunda orta çıkan ürünlerine ilişkin olumlu veya olumsuz eleştirilerini öğrenen tarafıyla paylaşmalıdır (Göğüş, 1978).

Yazma becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılan en güçlü ve klasik araç olan öğretmen değerlendirmesi yanında öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi çoklu değerlendirme araçları da kullanılmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Akata, 2009; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017; Göçer, 2018). Geleneksel değerlendirme etkinliklerinden farklı olarak öğrencinin kendisi de dahil olmak üzere iletişimde bulunduğu kişiler tarafından da değerlendirilmesi objektif bir değerlendirme şekli olarak kabul görmektedir. Çoklu değerlendirme ya da 360 derece değerlendirme olarak da geçen bu yöntem; doğası gereği karmaşık, etkileşimli ve zaman dilimlerine bağlı olan eğitim sistemi içerisinde önemini ortaya çıkarmıştır. Söz konusu değerlendirme türleri, özellikle düşünce yazısı yazma becerisinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Geribildirim ve ölçme konusunda yaşanan aksaklıklar ciddi sorunlara yol açabilmektedir fakat yerinde yapılan uygulamaların öğrenim düzeyini artırdığı söylenebilir (Yurdabakan, 2005). Öğrenen odaklı değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin kendi hatalarını bulması ve akranları tarafından değerlendirilmesi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda akran değerlendirme ve öz değerlendirme uygulamaları, yazma becerisi öğretiminde kullanılabilecek etkili değerlendirme etkinlikleridir. Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme etkinlikleri klasik öğretmen değerlendirmesine nazaran hızlı ve ayrıntılı dönüt alınabilmesi bakımından da oldukça etkilidir (Cihanoğlu, 2008; Aslanoğlu, 2022; Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009; Göçer ve Çaylı, 2017).

Öğrenilmesi bakımından beceriler içerisinde sistemli bir süreç gerektiren ve diğer becerilere nazaran öğrenilmesi zor olan yazma becerisi, aynı zamanda kaygı unsurunu da beraberinde getirmektedir. Kaygı, herhangi bir duruma hazırlık aşamasında yetememe korkusuyla ortaya çıkan duygu durumudur (Ellis, 1994). Durum veya olaylar karşısında verilen tepkiyle durumsal ya da sürekli olarak ortaya çıkan kaygıyla öğrencilerin yazma esnasında ortaya çıkan kaygıları arasında durumsallık bakımından paralellik bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma esnasında oluşan kaygıları durumsal kaygıya örnek olarak gösterilebilir. Yazma kaygısı ise bir başka özel alanıyla dile ait bir kaygı biçimidir (Cheng, Horwitz ve Schalertark, 1999'dan aktaran Bayat, 2014).

Öğrencilerin yazma ile ilgili kaygı unsuru olarak etkilendikleri süreçlerden biri de yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesidir. (Daly ve Wilson, 1983'ten aktaran Bayat, 2014). Bu kaygı durumunu yoğun olarak yaşayan öğrencilerde kaygının rahatsız edici sonuçları ortaya çıkabilmektedir. Yazma becerisi öğretiminde bu kaygı düzeyinin beraberinde getirdiği birtakım problemlerin yaşanması kaçınılmazdır (İbili, 2015).

Öğretim sürecinde duyuşsal alanda yaşanan birtakım problemler, bilişşel alanı da etkilemektedir. Örneğın öğrencilerin yüksek kaygı durumlarında herhangi bir kompozisyon yazması istendiğinde konuyla alakalı olan kelimeleri hatırlamakta güçlük çektiğı görülecektir (Hamaratlı, 2015). Mcload'a (1987) göre öğrenciler, yazma esnasında duyular tarafından olumsuz etkilenirler fakat bu durum pozitif yönde değıştirilebilir.

Öğrencilerin yazma konusunda kaygı durumlarını etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve özellikleri, öğretmenlerin konuya ait düşünceleri, mekân ve zaman, sınıf içi etkileşim bu unsurların başında gelmektedir (Karakaya ve Ülper, 2011). Alanyazın incelendiğinde yazma kaygısı bakımında iki farklı kaygı türü olduğı görülmektedir: Öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca kaygının olumsuz etkileri sebebiyle öğrenmeyi sekteye uğratan bir kaygı ve öğrenciyi olumlu yönde etkileyip öğrenme konusunda yardımcı olan kaygı. Bu kaygı türleri düşük ve yüksek düzeyde kaygı olarak da alanyazında yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin hangi kaygı türünde olduğıyla ilgili olarak başarısının ölçüt olarak kabul edilebileceğı muhakkaktır. Olumsuz yazma kaygısının öğrencilerde öteleme, güven kaybı, gerilim ve korku yaşaması yanında düşünce sürecinde bir kesintiye uğramasına da yol açtığı gözükmemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yazma sürecinde özensiz bir kontrol sistemine maruz kalmalarının öğrencilere bilişşel ve duyuşşsal olarak zarar verdiği bilinmektedir (Yaman, 2010).

Çoklu değeriendirme yaklaşımının ve bununla aynı doğrultuda araştırmalar olan sürece dayalı yazma, portfolyo uygulamalarını içeren yazma çalışmalarının öğrencinin yazma becerisini geliştirdiğine yönelik çeşitli görüşler söz konusudur. Barnett (1992), bu yöntemlerin öğrencilere düşündükleri hakkında çeşitli analizler yapmayı ve bu analizler sonucunda yazdıklarını düzenleme imkânı sağladığını savunur. Nunan (1991) ise bu süreçte öğrencilerin iş birliğı yapma becerilerinin geliştiğini ve bununla birlikte yazdıklarını düzeltme ve onlar hakkında bu sürecin sonunda hâkim bir bakış açısına kavuşmalarına olanak verdiğini söyler (Brown, 2001). Bu yaklaşımın bir diğeri olumlu yönü ise öğrencilerin yazdıkları hakkındaki düşüncelere odaklanmasını sağlamasıdır. Bu yöntemle sınıfta birçok değışik etkinlik yapmak mümkün olmaktadır. Öğrencilerin bu yöntem sürecinde klasik yöntemlere nazaran aktif halde olması ve sürece düzen verebilme olanakları da yine bu yöntemin avantajlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Karatay, 2011). Bu yaklaşımın olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz

yönlerini çalışmalarıyla ortaya koyan başka görüşler de mevcuttur. Yazma çalışmaları sürecinde süreç ve ürün arasında geçen zamanın sınıf içi diğer etkinliklere olumsuz yansması kaçınılmazdır (Hyland, 2003). Bununla birlikte Horowitz (1986), bu yöntemin taslaklar üzerinde gereğinden fazla yoğunlaşması sebebiyle öğrencilerin sınav başarılarını olumsuz yönde etkilenmelerine sebep olduğunu vurgulamaktadır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerine etkisine yönelik yapılan araştırmalar alanyazında mevcuttur. Çakır'ın (2003) yükseköğretim öğrencileri üzerine yaptığı araştırmaya göre yapılan uygulamalar sonucunda değerlendirmelerin öğrencilerin yazma becerilerini, dil bilgisi becerilerini, içerik saptama ve geliştirme, bağlantı kurma ve analiz etme becerilerinin gelişimi noktasında olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın yanında bu ve benzeri sürece dayalı yaklaşımların öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini gösteren başka araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Adıgüzel, 1998; Karatay, 2011; Şentürk, 2009; Ülper ve Uzun, 2009). Yine Güvercin'in (2012) aynı yöntemle yaptığı araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta seviyedeki öğrencilerin yazma becerileri üzerinde bu yöntem olumlu sonuçlar vermiştir. Yayla'nın 2009 yılındaki araştırmasında da yükseköğretim sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan araştırmanın sonuçlarına göre çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin akran değerlendirme ve öz değerlendirme yoluyla yapılan yazma etkinliklerine olan olumsuz yargılarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bir başka sonucu ise deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere nazaran yazmaya daha istekli olduklarıdır. Bu da göstermektedir ki yazma kaygısı üzerinde olumlu sonuçlar alınmıştır. Yine Öztürk ve Çeçen (2007) tarafından yapılan araştırma göre çoklu değerlendirme yaklaşımına benzer olan portfolyo tutma yönteminin öğrencilerin yazma kaygısını düşürdüğü saptanmıştır.

Yazma kaygısının sürece dayalı bir uygulama olan çoklu değerlendirme yaklaşımı ve diğer uygulamalar açısından değerlendirildiği bazı çalışmalar da alanyazında şu şekilde yer almaktadır: Yaman'ın (2014) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve Türkçe dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yazma kaygısıyla Türkçe dersindeki başarı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine Demirel'in (2019) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada yazma kaygıları ve yazma becerileri arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanında

Avcı'nın (2013) 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada ise yazma becerileri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin etkili, üretken ve içselleştirilmiş bir yazma becerisi kazanmalarındaki en büyük etkenlerden biri de öğrencinin yazma süreci boyunca aktif rol alması ve sürece konunun seçiminden düzeltme aşamasına kadar müdahil olacak bir değerlendirme sistemiyle katılım sağlaması önem arz etmektedir. Yazma becerisinin kuvveden fiile çıkmasındaki en büyük etmenlerden biri de şüphesiz değerlendirme yönteminin seçimidir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerini konu edinen araştırmalar; daha çok sürece odaklanmış, performans ve portfolyo yöntemleriyle öğrencinin yazma becerisi hakkındaki kazanımlarını süreç temelli değerlendirmişlerdir. Öğrencilere değerlendirme sürecinde sistemli bir geribildirim sunan, çok yönlü bir mekanizma –akran, öz ve öğretmen değerlendirmesi- görevi edinen çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisine etkisine dair araştırma, sadece Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bahsedilen araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören C1 seviyesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sözü edilen araştırma sadece nicel bir araştırmadır.

Öğrencilerin değerlendirme mekanizmasında aktif rol alarak yazma becerisini içselleştirmelerini sağlamayı amaçlayan çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisine ve öğrencilerin yazma kaygılarına olan etkisini konu edinen bu araştırma, alanyazında önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bununla birlikte araştırmanın nicel kısmının yanında nitel olarak da değerlendirilmesi ve öğrencilerin yazma sürecindeki değerlendirmelerinin ele alınacak olması, araştırma konusu açısından bir ilktir. Araştırmanın çalışma grubu göz önüne alındığında öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları, çoklu değerlendirme olarak adlandırılan uygulamalar bağlamında incelenmiştir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin yazma becerilerinde kendilerine yol gösterecek ve verilen dönütlerle gelişimlerine etki edebilecek değerlendirme yaklaşımının bir bütünü olarak ele alınabilecek olan çoklu değerlendirme yaklaşımın

öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini ve yazma kaygıları üzerindeki etkilerini incelemek ve değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın temel problem cümlesi: ‘‘Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi var mıdır?’’ olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerilerinde düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinde aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yapılan değerlendirme uygulamaları öncesinde görüşleri nedir?
10. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yapılan değerlendirme uygulamaları sonrasında görüşleri nedir?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçe eğitiminin içerisinde yer alan temel dört beceriden biri olan yazma becerisi, formel eğitim içerisinde sistemli bir süreç hâlinde ilerlemektedir. Bu süreçte bazı değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır. Modern eğitim sistemi içerisinde kullanılan çoklu değerlendirme yöntemiyle öğrencilerin iletişim halinde oldukları paydaşları tarafından değerlendirilmesi ve bu dönütlerle bağlı olarak yazma becerisinin gelişimine katkı sunması beklenmektedir. Çoklu değerlendirme yaklaşımı, eğitimin kendi doğasında var olan karmaşıklığı, etkileşimi ve zamana dayalı bir sistem olması sebebiyle ölçülmesi bakımından uygun metotlardan biri olarak son yıllarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bağlamda çoklu değerlendirme yaklaşımının doğuracağı olası olumlu sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin yazma becerilerine etkisi Türkçe eğitimi açısından önem arz etmektedir.

Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca öğrenme aşamalarında karşılarına çıkan psikolojik faktörlerden bir tanesi de kaygıdır. Bu sebeple kaygı pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırma bağlamında çoklu değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygılarına etkisini inceleyen yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilerin alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yazılı olarak ortaya koydukları ürünlerin değerlendirme süreçlerine ilişkin önemli sonuçların elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

### 1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmanın süresince elde edilen bulguların değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar ve puanlar gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
- Ölçeklerde yer alan maddeler katılımcılar tarafından okunup doğru şekilde anlaşılacak şekilde cevaplanmıştır.
- Görüşme sürecinde öğrencilere yöneltilen sorular, doğru şekilde anlaşılmış ve samimiyetle cevap verilmiştir.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- 2021/2022 eğitim öğretim yılında Kütahya merkez ortaokullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri
- Yöntem açısından karma yöntem
- Örneklem grubundan toplanacak verilerin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

*Geri bildirim:* “Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin bilgi, dönüt” (TDK, 2005).

*Yazma Kaygısı:* “Bireyin yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu” (Daly ve Wilson, 1983).

*Çoklu değerlendirme:* “Dil yetilerinin değerlendirme sürecine, çoklu amaçların, dil bilgisinin çoklu tanımlarının, bu bilgiyi ölçmek için birden fazla prosedürlerin, iyi bir dilin ne olduğunu belirlemek için birden fazla ölçütlerinin ve değerlendirme sonuçlarının yorumlanmasının birden çok yöntemler içermesidir” (Shohamy ve Inbar, 2006).



## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

## 2.1. YAZMA

Doğası gereği diğer temel dil becerilerinden sistemli ve karmaşık yapısıyla ayrılan, öğrenilmesi belirli aşamalar neticesinde olan yazma; insanoğlunun yüzyıllar boyunca geliştirdiği, çeşitli sistemler üzerine bina ettiği bir sistemdir. Doğadaki her şey gibi çeşitli ihtiyaçlardan doğan yazma, zamanla sistemli bir hâle bürünerek ilgi ve ihtiyaçlar neticesinde gelişimini devam ettiren bir süreçtir. Yazma; belli aşamalarla meydana gelen ve insanların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan, çeşitli sembollerle duygu ve düşüncelerini aktarmaya yarayan bir iletişim aracıdır. Sarıkaya ve Sökmen (2019) bu durumla ilgili olarak yazma becerisiyle beraber insanların tecrübelerini, duygularını, ilgi ve ihtiyaçlarını paydaşlarına ilettiklerini ifade etmişlerdir. Yazma becerisinin bu bakış açısıyla irdelenmesinin bireylerin bu eylemi sosyal anlamda bir ihtiyaç kabul ettiklerini göstermektedir (Göçer, 2014). Bu ihtiyaç neticesinde insanlar; bu sosyal ihtiyaçlarını yazının icadından itibaren çeşitli yollarla gidermeye çalışmışlar ve bu ihtiyaç silsilesi günümüze kadar kendini göstermiş, teknolojinin gelişmesiyle sadece yazılı iletişim şekil değiştirmiştir.

Yazma kavramı, alanyazın incelendiğinde çok çeşitli tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. MEB tarafından 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yazma; sembol, şekil, grafik, harf ve rakamların çeşitli sistemsel süreçler yardımıyla bir araya gelerek insanların kendilerini ifade etmelerine yarayan bir araç olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019). Diğer bir tanıma göre ise yazma, insanların gördükleri ve yaşadıkları tecrübeler neticesinde oluşan his ve izlenimlerini aktarma çabasıdır (Akbaba ve Türel, 2016). Yazma eylemine başka bir açıdan yaklaşan tanıma göre ise yazının kültür aktarma işlevinden bahsedilerek yazma, uzun yıllar boyunca edinilen bilgilerin kalıcılığını sağlama ve onu yeni nesillere aktarmak için kullanılan bir iletim aracı olarak görülmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Burada bir kısmı verilen ve alanyazında yer alan yazma tanımları bir bütün olarak incelendiğinde insanların bu kavramı aktarma, iletişim, kendini ifade etme gibi hep bir araç ilgisiyle beraber kullandıkları görülmektedir.

Yazma, bireyin sosyal hayatta iletişim yoluyla paydaşlarıyla olan ilişkilerinde önemli bir rol oynamasının yanında akademik hayatını da etkileyen unsurlardan biridir. Nitekim Tavşanlı'ya (2019) göre bu eylemi etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin okul hayatları olumlu yönde etkilenmektedir. Yazma, fiziksel belli süreçlerin yanında bilişsel olarak üst düzey becerileri de beraberinde getirdiği için bu beceriler bireyin akademik başarısına olumlu yansımaktadır (Ahıskalı, 2020). Öğrencilerin düşünme becerilerinin

gelişimine olan katkısının yanında ilişkiler arası sebep sonuç ilişkisi kurabilme, problem çözme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünmelerine yardımcı olma gibi pek çok faktörde de etkisi bulunan yazma; bilişsel süreçleri işe koşma niteliği bakımından öğrencilere sözü edilen alanlarda olumlu katkılar sunmaktadır (Vural, 2006).

Yazma, yapılandırma kavramıyla doğrudan ilişkili olup çeşitli sistemsel süreçlerin sonucunda birtakım karmaşık zihinsel süreçler neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu yapılandırma süreci öğrencilerin yordama, analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmekte ve akademik hayatta başarılı olmalarına yardımcı olmanın yanı sıra günlük hayatta da onların işine yaramaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde ise yazma, eğitimin her aşamasında ve kademesinde temel odak noktalarından biri hâline gelmiştir. Bu temel odak noktasının önemli oluşu kendi doğası gereği bu kavramı, temel dil becerilerinden bir tanesi hâline getirmektedir. Dört temel dil becerisi alanına giren yazma becerisi kavramı da detaylı bir şekilde incelenmesi gereken ve yazma eğitiminin sistemli bir şekilde kurgulanmasını sağlam bir temele oturtmaya yarayan önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır.

### **2.1.1. Yazma Becerisi**

Yazma becerisi, günümüzün teknoloji çağında özellikle sosyal medya platformlarında önemli dil becerilerinden bir tanesi olarak varlığını sürdürmektedir. Bu önem, insanoğlu var olduğu sürece de devam edecektir. Dünyü bugüne bağlamanın en basit yolu olarak icat edilen yazı, gelecek nesillere bilgi atarımı rolünü üstelendiği müddetçe de önemini yitirmeyecektir. Bu önemin diğer bir göstergesi de gelişmiş toplumlarda yazılı iletişimin fazla olması örneğiyle açıklanabilir (Coşkun, 2013). Özellikle yazılı edebiyat ürünlerinin varlığı gelişmiş ülkeler ele alındığında büyük önem arz etmektedir. Bu önemin diğer bir göstergesi de gelişmiş toplumların kütüphaneleri ve kitap sayılarıdır.

Günümüzde temel dört dil becerisi içerisinde yer alan yazma becerisi, hem mahallî hem millî hem de evrensel boyutlarıyla medeniyet tarihine damgasını vurmuş ve büyük değişimlerin öncüsü olmuştur (Karatay, 2013). Bir iletişim aracı olarak ele alındığında yazma becerisi, yeryüzündeki tüm milletlerin bilgi, birikim ve tecrübe aktarımını sağlayarak uygarlığın gelişiminde önemli bir rol üstelenmiş ve üstlenmektedir. Bu aktarım sayesinde günümüz gelişmişlik ölçüsü kabul edilen teknoloji ve medeniyet seviyesine ulaşmıştır.

Yazma becerisinin diğer dil becerilerinden ayrılan en önemli yanı “istisnalar dışında çeşitli eğitim aşamalarını geçirmeden öğrenilemiyor oluşudur. Yazma becerisi düşünce sisteminin üzerine kurulan sistemli bir yapının ürünü olup bir milletin düşünce üzerine kurulmuş iskeleti gibi hem yazanı hem de okuyanı düşünmeye sevk eden bir bellek hizmeti de sunmaktadır (Kellogg, 2008). Yazma becerisi, bu bakımdan ele alındığında belirgin olarak bilişsel süreçlerin belli sistemler eşliğinde işe koşulmasını zorunlu kılmaktadır. Çeşitli yöntem ve tekniklerle birlikte öğrenilmesi gereken yazma becerisi, zihinde gerçekleşen bir kurgu düzenidir. Yazma becerisi, insanlar hakkında fikir yürütmenin bir yolu olarak da düşünülebilir (Weiner, 1980; aktaran Çiftçi, 2022). Yazma becerisinin bu bilişsel özelliğinin yanında duyuşsal bir yönü de bulunmaktadır. İnsanların yazdıklarına bu bakış açısıyla bakıldığında ise yazma becerisine, kişiliğin somutlaştırılmış hâli de denebilir.

Yazma başarısı, bireyin yazmaya olan inancıyla doğru orantılıdır ve yazma becerisinin ön koşuludur. Öğrencileri bu konuda ısrarcı hâle getirmek ve onları motive etmek oldukça önemlidir (Korkmaz, 2015). Ön bilgi, tecrübe ve özellikle öz yeterlilik kavramıyla doğrudan ilişkili olan yazma becerisi; bireyin yazmaya karşı istekli olup olmamasında da önemli bir rol oynamaktadır. Yazmaya karşı öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin bu beceride daha başarılı olduğu bilinmektedir. Bu sebeple akademik anlamda öğrencileri yazma becerisi konusunda heveslendirmek büyük ölçüde bu becerinin kazanılmasında gerekli motivasyonu sağlayacaktır. Bu önemin bir sebebi de yazma becerisinin öğrencilerin okuldaki hem akademik derslerinde hem de paydaşlarıyla olan ilişkilerinde önemli bir yer edinmesi ve onları etkilemesidir.

Yazma becerisinin Türkçe dersi dışında da önemli ölçüde başarıya etkisi olduğu bilinmektedir (Herrington, 1981). Türkçe dersinin bir becerisi olarak görülse de yazma becerisinin matematikte gerekli olan işlem basamakları arasındaki ilişkiyi kavramadaki rolü ve diğer derslerde hazırlanan tüm yazılı materyalleri etkilemesi bakımından öğrencilerin tüm alanlarda başarılı olmalarında etkisi vardır.

İletişimin adını çağa verecek kadar önemli olduğu günümüzde özellikle internetin yaygınlaşmasıyla başlayan dijital platformlarda sıklıkla kullanılan yazma becerisi, etkili kullanıldığında insanlar arasında geniş bir etkileşime yol açmaktadır. Etkisiz ve kalitesiz kullanıldığında ise insanlar arasında bir çatışma ortamı oluşturmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2004). Bu açıdan bakıldığında yazma becerisi, sadece formel eğitimde yer edinen basit bir sistemsel süreç olmaktan çok daha fazlasıdır.

Toplamları yönlendirebilecek bir işleve sahip kuvvetli ve etkisi büyük bir kitle iletişim aracıdır.

Yazma becerisi, konuşma becerisi gibi düzeltmeye fazla imkân vermeyen bir beceridir. Bu beceri sonucu elde edilen ürün, muhatapla paylaşıldığında geri dönüşü mümkün olmayabilir. Bu yüzden düşünmenin çeşitli aşamaları sonucu elde edilen yazma, gerekli özen gösterilerek yapılması gereken bir beceridir (Yıldız vd, 2006). Bu etkinin önemine binaen yazma becerisinde üslûp, dili kullanma becerisi, kişilik özellikleri gibi pek çok konu göz ardı edilmemelidir (Aktaş ve Gündüz, 2008). Yazma becerisi genellikle nesiller arası bilgi akışı kapsamında değerlendirilir fakat yazma becerisinin duyuşsal boyutu çoğu zaman ihmal edilmiştir. Yazma; okuyucunun zevk alması, hislerini harekete geçirebilmesi gibi çeşitli duyuşsal süreçleri de etkilemektedir. Göz ardı edilmeyen bu etmenlerin gelişmesi ve sağlam bir temele oturmasının ardından kişinin yazdıklarının da olgunlaştığı bilinmektedir. Akyol'a (2013) göre bu becerisini geliştirememiş öğrenciler, okudukları metinleri içselleştirememektedirler. Yazma becerisine bu açıdan yaklaşıldığında ise çeşitli eğitim aşamalarından geçerek belirli bir eğitim düzeyine gelmiş öğrencilerin gerek resmî yazışmalarda gerekse diğer yazma becerisini kullandıkları günlük, anı gibi türlerle birlikte sosyal medya platformlarında kendilerini ifade edememeleri, bu becerinin erken yaşlarda üzerinde durulması gereken elzem bir konu olduğunu göstermektedir.

Yazma becerisi, yirmi birinci yüzyılla beraber önemini devam ettirmekte ve giderek artırmaktadır (Akyol, 2013). Bu eylem sadece okulları ilgilendiren formel bir beceri olmaktan öte toplumun tüm kesimlerini ilgilendiren bir beceridir. Sadece edebiyat veya Türkçe alanıyla ilgilenenlerin sorumluluğunda değil aksine toplumun tüm kesimlerini, tüm meslek gruplarını ilgilendiren bir beceridir. Bu denli geniş bir kitleye önemli bir şekilde hitap eden bu becerinin öğretilmesine gereken önem verilmelidir. Yazma eğitimi alanında yapılacak olan çalışmaların gelişimi bu becerinin olgunlaşmasına doğrudan etki edecektir.

### **2.1.2. Yazma Eğitimi**

Türkçenin dört temel becerisinden biri olan yazma becerisi; istisna kabiliyetler dışında konuşma, dinleme ve okuma becerilerinden sonra ilköğretim çağında öğrenilmeye başlanmaktadır (Göçer, 2013). Yazma becerisinin diğer beceriler içerisinde en çok ilişkide olduğu beceri okuma becerisidir. Bunun sebebi olarak da okurken

yazmaya, yazarken de okumaya ihtiyaç duyulabilmektedir (Deane, 2011). Okuma eylemi esnasında not tutmak, okuma becerisi esnasında yazmanın yardımı olarak örneklendirilebilir. Yazma eyleminde ise düşüncede oluşanların yazıya aktarılması esnasında alt yapı faaliyetlerinin pek çoğu okuma becerisinin ürünüdür denebilir. Bunun yanında iyi bir yazma eğitimi alan öğrenci okuduklarının ana fikri ve yardımcı fikirlerini ayırmada, kurguyu gerçekten ayırt edebilmede ve metnin tutarlılığı hususlarında kontrolü elinde tutabilir, kavrama kabiliyetini çok rahat ortaya koyabilir (Çifçi, 2013). Öğrencilerin okuma becerisi dışında konuşma ve dinleme becerileri vasıtasıyla elde ettikleri birikimlerini yazma becerisinde gösterdikleri görülmektedir. İyi bir yazma eğitimi neticesinde kendini bu konuda geliştiren öğrencilerin ortaya koydukları ürünler incelendiğinde sadece yazma becerisine değil okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin tamamına hükmedebildikleri ve dolayısıyla bu öğrencilere ait yazma ürünlerinin temel dil becerilerinin üstün nitelikleriyle donatıldığı gözlemlenebilir.

Dil becerilerinin tamamında olduğu gibi yazma becerisi de uygulama ortamında zamanla geliştirilebilen bir beceridir. Bu beceriyi kazanan bireyler uygulama konusunda ve yazdıklarını diğer bireylerle paylaşma konusunda çekingen olmamalıdır. Aksine bireylerin yazdıklarını paydaşlarıyla paylaşması ve bu yapıtlarını gelecek nesillere aktarması teşvik edilmelidir.

Yazma eğitimi hususunda dikkat edilmesi gereken bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Yazma eğitimini etkileyen temel unsurlar şu şekilde sıralanmıştır (Yıldız vd, 2006):

- *Çevre*: Öğrencinin yetiştiği çevrede eğitim ile ilgilenen okuma ve yazmaya yatkın bireylerin çokluğu, öğrencinin yazma becerisi üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bununla beraber öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, yetiştiği ortamın fiziksel şartları, eğitim düzeyi, kültürü de öğrencinin yazma becerisi üzerinde etkilidir. Ayrıca öğrencinin bulunduğu ortamın dışında kazandığı tecrübeler, yaptığı geziler ve gözlem faaliyetleri de çevre faktörünün içinde değerlendirilir.
- *Yetenek ve Zekâ*: Öğrencinin yetiştiği ortamla birlikte kalıtsal olarak getirdiği bazı özellikler de öğrencinin yazma becerisi üzerinde etkilidir. Bu özelliklerin başında anlama kabiliyeti de diyebileceğimiz zekâ ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte ister doğuştan olsun ister sonradan kazanılsın öğrencide

bulunan ve gelişmeye müsait bir yetenek hazinesi de öğrencinin yazma becerisini etkilemektedir.

- *Okunan Ürünler:* Öğrencinin bulunduğu yaşa kadarki sürede okudukları, onun fikri mecrasını etkilediği için doğal olarak yazma becerisi üzerinde de bir etki bırakmaktadır. Okunan her ürünün tıpkı vücudu oluşturan besin bütünlüğü gibi zamanla yazma becerisine de etki etmesi muhakkaktır. Okunan ürünlerden elde edilen her kelime her tecrübe ve her fikir beynin çeşitli bölümlerinde depolanmakta ve bu yazma sırasında kullanılan bir hazine olmaktadır.
- *Mantık Kurgusu:* Yazılan ürünlerin kurgulanması aşamasında herhangi bir kurgu hatasına meydan verilmesi yazının kalitesini düşüreceği gibi yazarın da hevesini kaçırmaktadır. Bu yüzden özellikle hikâye edici metinlerde gerekli olan mantık kurgusu yazma becerisine doğrudan etki etmektedir.
- *Hayal Gücü:* Yazma becerisinin öğretildiği formel eğitim aşamalarında öğrencilerin hayal dünyasının yetişkinlere nazaran sonsuz olduğu gerçeğinden yola çıkarak öğrencilerin hayal güçlerini etkili bir şekilde kullanması, yazma becerisini etkileyen faktörlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayal kurma aşamasındaki öğrencilerin bu hayallerini çeşitli temeller üzerine bina etmeleri öğretilmeli, hayalperest olmalarına müsaade edilmemelidir.

Yazma becerisi, bir anda oluşan ve kısa sürede biten bir süreç olmaktan çok, çeşitli aşamalar hâlinde uzun bir süreç olarak zamana yayılmaktadır. Bu süreç içerisinde yazma becerisi; öğretimi esnasında öğrencinin fiziksel ve psikolojik olarak bu beceriyi öğrenmeye hazır ve istekli oluşu, süreç hakkında bilgiye sahip olması, karar verebilme becerisine sahip olması ve bu aşamalar esnasında bu becerilerini uygulayabilmesi önemlidir (MEB, 2012). Yazma eğitimi süreci, başından değerlendirme aşamasına kadar tüm safhalarında öğrencinin karar verebildiği, etkin olduğu ve bununla beraber öğretmen rehberliğini gerektirmektedir (Göçer, 2010). Yazma becerisi diğer beceriler gibi bireyin kendi kendine öğrenebileceği bir beceri olmaktan uzaktır. Bunun neticesinde mutlaka formel eğitim içerisinde bir kılavuza ihtiyaç duymaktadır. Yazma eğitiminin kılavuzu da en azından öğrenme aşamasında öğretmenlerdir. Bir öğretmenin rehberliğinde başlayan yazma eğitimi süreci zamanla kişinin kendine yetebilme evresine kadar gidebilmektedir.

Yazma becerisi eğitimi, bireyin bilişsel becerisinin gelişimiyle yakından ilgilidir. Yazma eylemi yazılma sürecinde önce beyinde planlanan bir süreçtir. Bireyin yazacakları hakkındaki düşünceleri, öncelikle bilişsel boyutta çeşitli sınırlandırma ve sıralamalara

tabi tutularak harekete geçirilebilmektedir. Bu süreç içerisinde sadece fikirler değil yazım kuralları, noktalama işaretleri ve sayfa düzeni gibi pek çok unsur da işin içine girmektedir (MEB, 2012). Yazma becerisi; aynı zamanda bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özellikleriyle bağlantılı bir üretim sürecidir (Karadağ ve Maden, 2013). Yazma eğitiminin etkilendiği bu kavramların bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Fiziki yetkinliğe kavuşan bir öğrencinin bilişsel problemleri nedeniyle yazma eğitiminde aksamalar olabilmekte veya bilişsel olarak yazma eğitime hazır olan bir öğrencinin fiziksel yoksunluk sebebiyle bu eğitime katılamama durumu ortaya çıkabilmektedir. Bu bakış açısıyla yazma eğitime bakıldığında tüm bileşenlerin kontrol edilmesi, gerekli uyumun sağlanabilmesi adına bu bileşenlerin uyumlu olması ve sürece dâhil edilmesi elzemdir.

Yazma eğitiminin temellerinden biri de kişinin yazmak istediği metin türüne ait bilgilere sahip olup olmadığı bilgisidir. Metin bilgisine sahip bir kişinin yazdıklarını içselleştirmesi ve planladıklarını yazıya etkili bir şekilde dökebilmesi bu bağlamda önem taşımaktadır. Bu da yazma eylemini aynı zamanda kolaylaştırmaktadır (Çeçen, 2013).

Yazma eğitiminin temeli iki farklı yaklaşıma dayanmaktadır. Ürün odaklı yaklaşım olarak da bilinen ve klasik yazma eğitimi yaklaşımı olan ilk yöntemde, odaklanılan ve değerlendirmeye tabi tutulan kısım ortaya çıkan üründür. Bu ürünün dil bilgisi kurallarına uyumu, yazım ve noktalama konusunda yeterli oluşu, sayfa düzeni gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Bu yöntemde yazma becerisinin muhtevası ile ilgili kısım önemsenmeyip mekanik yönü üzerinde durulmaktadır (Özdemir, 2019). Diğer bir yaklaşım ise süreç temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşım, ülkemizde 2004 yılından itibaren uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır (Uzun ve Sunter, 2020). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla başlayan süreçte yazma eğitiminde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Klasik yöntemlerdeki ürün odaklı yaklaşımın yerine sürece dayalı bir yazma eğitimi yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu yönetime göre öğrencilere yazma eğitimi esnasında geri bildirimler verilmeli ve öğrencilere ihtiyaç duydukları süre verilmelidir. Bu yaklaşımda öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin sadece mekanik özellikleriyle ilgilenmek yerine yazma sürecinde karşılaşılan zorluklara, ürünün içeriğine önem verilmekte ve geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim esnasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak genellikle çeşitli etkinlik temelli yaklaşımlara yer verilmektedir. Bu etkinlikler, aynı zamanda öğrencilerin ana dili zenginliklerini kazanabilecekleri çeşitli çerçevelerde hazırlanmalı ve dilin kurallarına uygun bir şekilde beceriler kazandırılmalıdır (Keen, 2017). Bu etkinlikler

esnasında öğrencilere kendilerini keşfetme, düşüncelerini belirli disiplinler dahilinde ifade edebilme olanağı verilmelidir. Becerilerin öğrenciler tarafından yeteri kadar kazanılıp kazanılmadığı hususunda ise öğrencilerin ortaya koydukları ürünler etkili bir şekilde değerlendirilmelidir. Değerlendirme esnasında ise öğrenciler, niçin ve nasıl değerlendirildiklerinin farkında olmalıdırlar. Yazma eğitiminde öğrenciye verilen geribildirimler, öğrencilerin becerileri kazanmasında önemli bir etkiye sahiptir (Kepner, 1991).

Yazma eğitimi; zaman, çevre, ihtiyaç durumları gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak durumsallık ilkesine göre planlanmalı ve değişkenlerin rollerine göre tasarlanmalıdır. Bununla birlikte değişkenlerin durumlarına göre yapılan her tasarlama yine de sağlam bir temel üzerine bina edilmelidir. Bu da bazı temel yapı taşlarının varlığına işaret etmektedir. Bu temel yapı taşları da bizi bazı ilkeleri varlığını ortaya koymaya itmektedir.

#### **2.1.2.1. Yazma Eğitiminin İlkeleri**

Yazma eğitimi, belirli bileşenler açısından ele alındığında bu bileşenlerin en önemlisi öğretmen ve öğrencidir. Yazma becerisi eğitiminin hedefine ulaşabilmesi, bu iki unsur etrafında şekillenen belirli ilkelerin varlığı ve bu ilkelerin hayata geçirilebilmesine bağlıdır. Yazma eğitimi, bu ilkelerin daha çok öğretmenlerin yapmaları gerekenleri ifade eden uygulama ve kurallar olduğunu söylemek mümkündür.

Yazma eğitimi sürecinde kullanılan yöntem ve teknik ne olursa olsun dikkat edilmesi gereken ilkeler Coşkun (2013) şu şekilde ifade etmiştir:

- Yazma eğitimi birbiri ardınca sıralanan birçok uygulama ve eylemin işe koşulmasıyla gelişen bir süreci gerektirmektedir.
- Yazma becerisi eğitiminin nihai hedefi herhangi bir ürün ortaya koymaktan ziyade becerinin geliştirilmesidir. Bu gelişme esnasında öğrencinin psikolojik ve bilişsel olarak hazır olması gerekmektedir.
- Yazma eğitimi esnasında öğretmen öğrenciye yol göstermeli ve yardımcı olmalıdır. Süreç içerisinde rehberlik etmelidir.
- Öğrencinin yazma eğitimi sürecine ya da süreçle ilgili herhangi bir bileşenle ilgili olumsuz tutum ve düşüncelerinin giderilmesi gerekmektedir. Bunun için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

- Yazma eğitimi sürecinin her aşamasında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve gerektiğinde bireysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalarda içerik düzenleme kısmına ağırlık ve önem verilmelidir.
- Yazma sürecinde öğrencilere belirli konular üzerinde dayatma şeklinde bir uygulama yerine kendi konularını seçebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır.
- Yapılacak yazma uygulamaları mümkün olduğunca farklı metin türleri denenerek yapılmalıdır.
- Yazma becerisini değerlendirme aşamasında mümkün olduğunca özgün eserler teşvik edilmelidir.
- Yazma becerisi eğitimi sürecinde öğretmenin amacı not vermek değil süreç içerisindeki aksaklıkları düzeltme ve geliştirme olmalıdır.
- Yazma eğitimi süreci sadece okul ortamında olmamalı, okul dışında da imkanlar ölçüsünde gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Yazma becerisi eğitimi sürecinde uygulanması ve dikkat edilmesi gerekenleri Özbay (2009), şu şekilde özetlemiştir:

- Öğrenciler yazma eğitimi süreci boyunca yönlendirme yoluyla değil kendi dağarcıklarında bulunan kelime hazinesi yardımıyla yazmaya yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin yazma eğitimi sürecinde ele aldıkları konuların kendi yaşantılarıyla ilgili olmasına özen gösterilmelidir.
- Yazma eğitimi sürecinin düzeltme kısmında öğrencilere yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dilbilgisi kuralları konusundaki bilgiler gerek duyuldukça verilmeli ve bu konulardaki uyarılar hemen uygulanmalıdır.
- Yazma becerisi zaman içerisinde belirli bir sürece dayalı olduğu için yazma konusundaki örneklerin çeşitlendirilmesi ve sayılarının fazla olması gerekmektedir.
- Süreç boyunca yapılan çalışmaların yanında yazma eğitimi süreci, verilen ödevlerle desteklenmelidir.
- Yazmanın duyuşsal yönü ihmal edilmemeli ve bu süreçte isteksiz, çekingen öğrenciler desteklenmelidir. İmkanlar dahilinde gazete ve dergi etkinlikleri yapılmalıdır.

Alinyazın incelendiğinde yukarıda bahsedilen ilkelerden farklı olarak çeşitli alanlarda yazma eğitimi sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Coşkun, 2012; Göçer, 2013; Karatay, 2013):

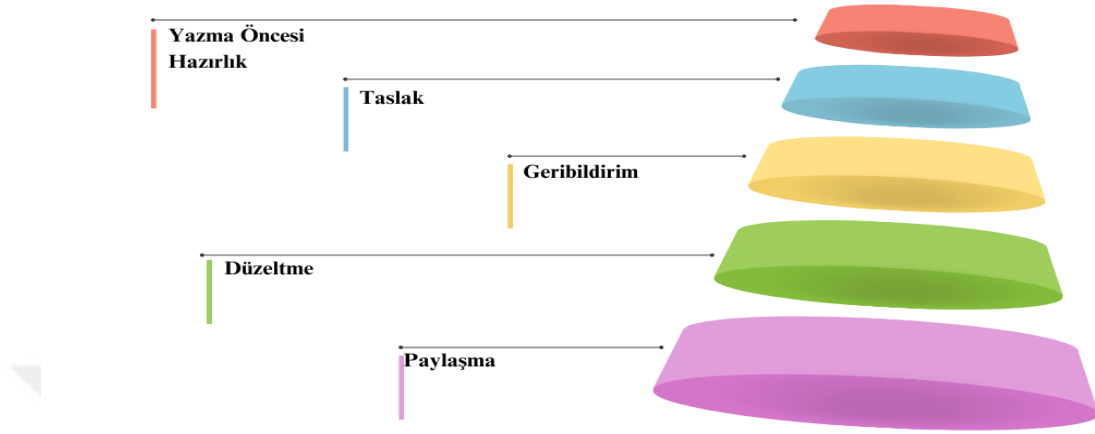
- Yazma eğitimi sürecinde ana aktör, merkeze alınması gereken ana unsur öğrenci olmalıdır.
- Öğrencileri yazma eğitimi sürecinde sürekli kurallara boğmak yerine yazmanın zevkli yanları sezdirilmelidir.
- Yazma eğitimi sürecinin iki ana unsuru olan öğretmen ve öğrenci gerektiğinde beraber yazma çalışması yapmalıdır.
- Öğrenciye yazma amacı verilmelidir.
- Yazma eğitimi esnasında öğrenci mutlaka yazacağı konuya ilgi duymalıdır.
- Öğrenci yazma eğitimi sonunda ortaya koyduğu ürünün sorumluluğunu alabilmelidir.
- Yazma eğitimi sürecince öğrenci heveslendirilmeli ve buna yönelik ortaya koyulan ürünlerle ilgili arşiv çalışması yapılmalıdır.
- Yazma eğitimi sürecinde amaç değerlendirme ve not vermek değil öğrenciyi süreç dahilinde gelişimine katkı sunmak olmalıdır.

Belirli ilkeler ışığında bir temel üzerine tasarlanan yazma eğitimi, belirlenen ilkeleri gelişigüzel uygulanması sonucunda başarısızlığa uğrayabilir. Bu da ilkelerin belirli bir sistem dâhilinde işe koşulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yazma eğitimi rastgele geliştirilen bir düzenden çok, belirli aşamaların varlığıyla başarılı olabilen bir sistem ürünüdür.

#### **2.1.2.2. Yazma Eğitiminin Aşamaları**

Yazma eğitimi sürecinde belirli bir disiplin olması gerekmektedir. Bu disiplinin çeşitli aşamaları ise alanyazın incelendiğinde şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: yazma öncesi hazırlık aşaması, yazma planı ve taslağı oluşturma, geribildirim ve geliştirme aşaması, düzeltme aşaması ve paylaşma aşaması (Karatay, 2013; Akyol, 2013 ; Coşkun, 2013 ; MEB, 2012).

**Şekil 2.1: Yazma Aşamaları**



Yazma eğitimi sürecinde çeşitli durumlarda esnek davranılabilir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde çeşitli değişikliklere gidilebilir. Süreç temelli yazma eğitiminde sürecin aşamaları, gösterilen sırayı takip etmeyebilir ve bazen geri dönüşler yaşanabilir. Süreç temelli yazma eğitimi geleneksel yazma eğitiminden ayıran temel özelliklerden biri de bu geri dönüşlerin yapılabilmesi oluşudur. Bu özellik sayesinde öğrenciler, süreç içerisinde hatalarını görebilirler ve gelişmeleri açısından geri dönüşler yapıp eksiklerini tamamlama fırsatına sahip olabilirler (Karatay, 2011).

Yazma öncesi hazırlık aşaması, bu sürecin en önemli noktalarından biridir. Bu süreç, öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirebildikleri ve bu bilgileri hatırladıkları evredir. Bu aşamada öğrenci bilgi toplar, düşüncelerini zihninde canlandırmaya başlar ve çeşitli taslakları oluşturmaya başlar. Öğrenciler yine bu aşamada araştırma yapma, tartışma, beyin fırtınası gibi çeşitli yöntem ve teknikleri kullanılır. Bu yöntem ve teknikler öğrencinin zihinsel becerilerini harekete geçirir ve düşünmeye sevk eder. Düşünce ve taslak boyutları tamamlandıktan sonra öğrenci, yazacağı konuyu ve metnin türünü seçer. Bu aşamada öğretmenin rehberliği önemli rol oynamaktadır. Ayrıca öğrencinin metin bilgisi konusunda hazırbulunuşluk seviyesinin iyi olması beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında metin bilgisinin önemi daha ilk aşamadan öğrencinin karşısına çıkmaktadır. Bu konuda zorlanan öğrencilere rehber öğretmenin hem metin ve hem konu seçiminde destek vermesi beklenmektedir.

Öğrenci yapmış olduğu zihinsel hazırlık sürecinden sonra taslak metni yazmaya geçer. Bu süreçte zihinde kurgulananlar yazıya kabataslak geçirilir. Konu genel hatlarıyla meydana geleceği için birden fala taslak metin oluşturulabilir. Bu süreçte öğrenci, yaptığı hazırlıkları taslak metinden kontrol ederek zihinsel hazırlık süreçlerine ya da çeşitli araştırmalara geri dönüş yapabilir.

Taslak aşamasının tamamlanmasını ardından öğrenci, taslak metni önce içerik daha sonra biçimsel olarak düzeltme aşamasına geçer. Yazılan metin türü dikkate alınmak suretiyle biçimsel olarak yazım ve noktalama, sayfa düzeni, okunabilirlik gibi özellikler gözden geçirilir. Bu süreç birkaç defa tekrarlanabilir. Bunun yanında içerik ile ilgili olarak yine metnin türü göz önünde bulundurularak seçilen kelimelerin anlam kontrolü, paragraflar arası uyum, yardımcı fikirlerin metnin bütünlüğü ile uyumu gibi pek çok değişken açısından gerekli düzenlemeler yapılır, gerekirse gerekli düzeltme işlemleri yapılır. Bu aşama aynı zamanda editörlük vazifesi olarak da değerlendirilmektedir (Tavşanlı, 2019). Bu sürecin ardından öğrenci, akran ve öğretmen değerlendirmesine tabii tutulan metinden gerekli düzenlemeleri yapar. Bu aşamada öğrenciye verilecek pozitif geri dönüşler, öğrencinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Özellikle akran değerlendirmeleri, öğrencinin gelişimine olumlu katkı yapar (Karatay, 2013). Tüm bu aşamaların ardından taslak metin nihaî hâlini alır ve okuyucu kitlesiyle paylaşılır (Aşıkcı ve Pilten, 2016). Süreç temelli yazma eğitimin avantajlarından biri olan aşamalar arası geri dönüş, metin paylaşımının ardından tekrar geri dönüşlere izin verdiği için yayımlanan yazılı ürünün gelen değerlendirmelerin ardından tekrar gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması mümkündür.

Belirli ilkelerle kurgulanan ve çeşitli disiplinlerin birleşimi sonucu ortaya çıkan yazma eğitimi sisteminin öğrencilerin gelişimi açısından önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu sistemin sürekliliğini sağlaması ve çeşitli değişkenler karşısında varlığını sürdürebilir olması; uygulanacak olan öğrenci kitlesi, ülkenin sosyoekonomik durumu ve çevre gibi birçok değişkenin rollerine bağlıdır. Bu da yazma eğitimi sürecinde bazı sorunların oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

### **2.1.2.3. Yazma Eğitiminin Sorunları**

Yazma eğitimi süreci boyunca birçok etkenin sürece doğrudan veya dolaylı olarak etkisi bulunmaktadır. Temel üç etken; süreci yürüten öğretmen, öğretmenin rehberlik ettiği öğrenci ve süreç boyunca kullanılan program olarak gösterilebilir. Bu

süreçte bu üç temel etkenle ilgili çeşitli değişkenler, yazma eğitimi sürecinde pek çok değişime yol açabilir veya süreçle ilgili pek çok etkeni doğrudan olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Yama eğimi sürecini etkileyen bu üç temel etken dışında zaman, mekân, psikolojik etkenler gibi pek çok unsur da yazma süreci üzerinde etkiye sahiptir.

Yazma eğitimi sürecinde en çok etkiye sahip olan öğrencidir. Bu süreçte esas olan öğrenci sorumluluğudur (Açıkgöz, 2011). Bu süreçte öğrencinin yazma eğitimine bizzat katılması gerekmektedir. Süreçte aktif rol oynamayan öğrencinin belirlenen becerileri kazanması mümkün değildir. Bununla birlikte öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, çabası, sosyal ve ekonomik düzeyi gibi unsurlar da sürece etki etmektedir. Dolayısıyla bu ve benzeri etkenler sürecin niteliğini doğrudan belirleyen önemli unsurlardır.

Yazma eğitimi sürecinde soruna yol açan etkenleri çok farklı yönlerden araştırmak gerekmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar daha çok yazma eğimini program kaynaklı başarısızlıkları üzerinde durmakta ve çözüm yolu olarak yeni yöntemleri işaret etmektedir. Özdemir ve Binyazar (1995) yapılan çalışmalar neticesinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla yazma eğitiminin doğrudan ilişkisi olduğu kanıtlandığını belirlemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin alanlarına ait çalışmaları takip etmeyişleri de yazma eğimi sürecinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir (Aydoğan, 2002). Yazma eğimini sekteye uğratan başka bir sorun da ders sürelerinin azlığıdır (Kırmızı ve Akkaya, 2009). Dış etken olarak karşımıza çıkan başka bir sorun ise öğrencilerin internet ve cep telefonunda kullanmış oldukları dil olarak gösterilmektedir (Yaman ve Yavuz, 2007).

Yazma becerisinin kendi özelliklerinden doğan unsurlardan kaynaklanan sorunlar, bireylerin yazarken hoşnut olmamalarını ve bunu davranış değişikliğine taşıyacak hayat boyu bir beceriye dönüştürmelerine engel olmaktadır (Yaman,2010). Yazma eğitimi; yazma becerisinin kendi doğasında var olan karmaşık yapısı ile hem uygulama süreci hem de yazma süreci aşamalarında meydana gelen aksaklıkların yeterince izlenememesi, bununla birlikte yazma sürecini etkileyen dış etmenler sebebiyle yazma eğimi yavaş ilerleyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yavaş ilerlemenin bir diğer sebebi de öğrencilerin 8. sınıf sonunda girecekleri sınava yönelik bir eğitim algılarının varlığından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler girecekleri bu sınavda herhangi bir yazma becerisi kazanımıyla doğrudan karşılaşmadıkları için yazma eğitimine gereken motivasyonu sağlayamamakta ve neticesinde gereken önemi vermemektedirler.

Yazma eğitiminin geleneksel yazma alışkanlığındaki doğrusal ilerleyişinin yazma eğitiminin başarılı olmasını engellemektedir. Yazma eğitiminin ana unsuru olan öğrencinin değerlendirme boyutunda yer almaması da yazma eğitiminin sorunları arasında gösterilmektedir (Karatay, 2013). Bunun sonucunda öğrencilerde ortaya çıkan motivasyon ve tutum eksikliği yazma eğitime ket vurmakta ve çalışmaların başarısını olumsuz olarak etkilemektedir (Boscolo ve Gelati, 2007).

Göçer'e (2010) göre yazma eğitimindeki sorunlar şu şekilde gösterilmektedir:

- Okullarımızda yazma eğitimi çalışmaları Türkçe, edebiyat ve kompozisyon dersleri çerçevesinde yürütülmektedir.
- Bu derslerde yapılan çalışmalar çoğunlukla geleneksel anlayışla sürdürülmektedir.
- Öğrencilere konu ile ilgili bir özdeyiş, atasözü ve deyim verilip açıklanması istenmekte ve büyük bir çoğunluğu değerlendirilmemektedir.
- Bu tür özensizlik ve önemsemezlik zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazı çalışmaları amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliğine dönüşmektedir.

Akyol'a (2013) göre ise sorunlar şu şekilde saptanmıştır:

- Dikkati toplayamama sorunları
- Yazının kâğıt üzerinde yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar
- Aşamalandırma sorunları
- Hafıza sorunları
- Dil sorunları
- Bilişsel sorunlar
- Motorsal sorunlar

Yazma eğimini gerçekleştirmek ve ürünler ortaya koymak için öğrencilerin motivasyon ve isteğini artırıcı yöntemler olmazsa yazma eğitiminde herhangi bir ilerleme olması beklenemez (Ackerman,2006). Yazma becerisinin geliştirilmesi doğal olarak yazma eğimini de etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Bu beceriye etki eden duyuşsal alanların en etkili öğrencinin motivasyonu ve istekli oluşudur.

Hidi ve Bolosco'ya (2006) göre yazma eyleminde motivasyona etki eden unsurlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Yazma eylemi karşısında öğrencide istek duygusunun bulunması,
- Yazılması planlanan içerikle ilgili hâkim bir bilgiye sahip olunması,
- Konunun karmaşık bir yapıya sahip olmaması,
- Yapılacak olan değerlendirme işleminin hızlı olması,
- Süreç boyunca gösterilecek çaba.

### 2.1.3. Türkçe Öğretim Programında Yazma

Türkçe öğretim programı incelendiğinde yazma becerisi hususunda yapılan açıklamalar özet olarak şu şekilde belirtilmiştir: Yazılı ifade, insanların kendilerini doğru ve amaçlarına uygun bir şekilde karşı tarafa anlatabildiği ve iletişim kurmalarında en etkili araçlardan biridir. Yazma becerisi, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve izlenimlerini dilin imkanlarından faydalanarak ifade etmeyi amaçlamaktadır. Bu beceri, bilgi, birikim ve dilin etkili kullanımını gerektirir ve bu sürecin dinleme, okuma ve konuşma etkinlikleriyle desteklenmesi önemlidir. Öğretmenler, uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler için keyifli hale getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Yazılı anlatım becerisi, Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını doğru bir şekilde uygulayarak metinler yazmayı gerektirir. Aynı zamanda sözcük dağarcığını etkili bir şekilde kullanarak metinlerin içeriğine uygun bir şekilde aktarmak önemlidir. Her metin için uygun bir başlık belirlemek, metnin ana fikrine odaklanarak metni bu ana fikir etrafında oluşturmak gerekmektedir. Metinlerde yardımcı fikirlerle de yer verilerek konunun daha detaylı bir şekilde açıklanması sağlanır. Metinlerin akıcılığını sağlamak için uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmak da önemlidir. Ayrıca yazının özeti de çıkarılmalı ve metinler, dil ve anlatım açısından düzenlenmelidir. Ayrıca formlar yönergelerin gerektirdiği şekilde doldurulmalı ve yazma stratejileri uygulanmalıdır. Bu uygulamaların ardından yazılı ürünler dil ve ifade bakımından düzenlenir.

Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların yazma eğitimi süresince öğrenciyi aktif kılacak yapıda olması beklenmektedir. Bununla birlikte yazma kazanımlarının uygulanabilir olması, programın genel amaç ve hedefleriyle uyumlu olması, anlaşılabilir ve çeşitli materyallerle gerçekleştirilebilir olması, işlevsel olması önemlidir. Ayrıca yazma kazanımları; öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmalı, ufuklarını genişletmeli ve öğrencilerin düşünce dünyalarını özgürce kullanabilmelerine

olanak sağlamalıdır. Aynı zamanda bu kazanımlar, öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyabilmeleri için farklı çağrışımlar oluşturmalıdır.

Türkçe öğretim programı incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için belirlenen yazma kazanımları aşağıdaki gibidir:

- Şiir yazar.
- Hikâye edici metin yazar.
- Bilgilendirici metin yazar.
- Yazma stratejilerini uygular.
- Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
- Yazdıklarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Yazdıklarında yabancı dillerden arınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Kısa metinler yazar.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.
- Yazdıklarını/ anlatımı desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.
- Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- Sayıları doğru yazar.
- Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru yazar.
- Ek fiili işlevine uygun kullanır.
- Yazıların mizahi öğeler kullanır.
- Cümlelerin öğelerini ayırt eder.
- Cümle türlerini tanır.
- Fiil çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Türkçe öğretim programının tamamında ortaokul seviyesinde 5. sınıflarda 16, 6. sınıflarda 14, 7. sınıflarda 17 ve 8. sınıflarda 20 olmak üzere 67 yazma kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımların 16 tanesi bütün kademelerde ortak olarak bulunmakta, 8 tanesi ise sınıflara özgü ortak olmayan kazanımlardan meydana gelmektedir. Ortaokul

seviyesinde yukarıda yazılı hâlde verilen toplam 24 yazma kazanımı bulunmaktadır. Bunun dışında yazma kazanımlarının altlarında her sınıf seviyesinde bazı açıklamalara rastlanmaktadır. Bu ifadelerle ilgili programda şu açıklama yapılmıştır:

*“Kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. Bazı kazanımların gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, ilgili kazanımların altında açıklama olarak belirtilmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre sınırlılıklara da kazanım açıklamalarında yer verilmiştir”(MEB, 2019).*

Kazanımlar ve bu kazanımlara ait açıklamalar incelendiğinde kazanımlar içerisinde yazma sırası ve sonrası için kazanımların bulunduğu fakat yazma öncesine ait herhangi bir kazanım bulunmadığı göze çarpmaktadır. Bunun yanında programdaki yazma kazanımlarında herhangi bir tür veya ürüne dayalı bir kazanım bulunmamaktadır. Kazanımlar süreç temelli yazma becerilerine uygun olarak hazırlanmıştır.

Türkçe öğretim programı incelendiğinde öğrenme ve öğretme yaklaşımları başlığı altında kullanılması gereken yaklaşımlarda olması gereken özelliklerden bahsedilmektedir. Bu özelliklerden bahsedilirken birbirinden farklı isimlendirmeler kullanılmaktadır:

- Öğretme yaklaşımı
- Öğretim yöntemi
- Öğretim tekniği
- Öğretim stratejisi

Bu isimlendirmelerin bağlamında kullanılması gereken yaklaşımın özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, dengeli şekilde kullanılmalı, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı, teşvik edici olmalı, öğrencinin aktif katılım sağlayabileceği yapıda olmalı.

Yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalar önem taşımaktadır. Özellikle ders içi uygulamaların bu süreçte önemi ortaya çıkmaktadır. Sürecin zamanla olan ilişkisi göz önüne alındığında verim açısından uygulanmakta olan bazı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir.

Türkçe Öğretim Programlarında her dil becerisi alanı için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir kazanım tablosu ortaya konulmuştur. Bu kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik kullanılması gereken bazı yöntem ve tekniklere de programlarda yer verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programlarında bu yöntem ve tekniklere şu şekilde yer verilmiştir (MEB, 2006, 2015, 2017, 2018, 2019):

- Serbest yazma
- Metin tamamlama
- Boşluk doldurma
- Yeniden oluşturma
- Grup olarak yazma
- Güdümlü yazma
- Not alarak yazma
- Kavram havuzu yardımıyla yazma
- Özet çıkarma
- Tahminde bulunma
- Bir metinden hareketle yazma
- Eleştirel yazma
- Yaratıcı yazma
- Duyulardan hareketle yazma
- Kontrollü yazma

Bu teknik ve yöntemlerin dışında da alanyazın incelendiğinde benzer ve farklı pek çok yöntem ve tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Bu teknik ve yöntemlere ek olarak Ünalın (2006) şunları da eklemiştir:

- Metni kendi kelimeleriyle oluşturma
- Tümevarım
- Tümdengelim
- Dikte çalışmaları

Yukarıda bahsedilen yöntem ve tekniklere hazırlık ve süreci etkin kılmak amacıyla yapılan bazı ön hazırlık çalışmaları da Karatay (2011) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Soru cevap yöntemiyle hazırlık
- Örnek metinden yola çıkarak hazırlık
- Kümeleme yöntemiyle hazırlık
- Resim kullanarak hazırlık

- Beyin fırtınası yöntemiyle hazırlık
- Tartışma ve görüş alışverişine dayalı hazırlık

Türkçe öğretim programında yazma becerisini ölçmeye dayalı özel olarak herhangi bir bölüm bulunmamaktadır. Bununla birlikte programda ölçme ve değerlendirme bölümünde genel açıklamalarda bulunulmuştur. Bu açıklamalar şu şekilde özetlenebilir:

4-8. sınıflarda yazılı sınavlar, sürecin yanı sıra sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla gerçekleştirilmelidir. Bu dönemde öğrencilerin bilişsel becerileri ölçmek için yazılı sınavlardan faydalanılır. Ancak, sınavlar öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Sınavda kullanılan soruların, bilgi düzeyi, beceri türü ve düzeyi açısından program kazanımlarıyla tutarlı olmasına özen gösterilmelidir. Yazılı sınavların yapılandırılması aşamasında, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına imkân sağlayacak çeşitli soru tiplerinden faydalanılmalıdır. Bu soru tipleri, kısa metinler, şiirler, tablolar, grafikler gibi yazılı ve görsel unsurların yanı sıra kavram haritaları, zihin haritaları gibi grafik düzenleyicileri içerebilir. Bu şekilde hazırlanan sorular, öğrencilerin aktif bir şekilde bu öncülleri kullanmalarını gerektirerek çeşitlilik ve zenginlik sağlamalıdır. Alanyazın incelendiğinde yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik pek çok yöntem bulunmaktadır.

#### **2.1.4. Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme**

Ölçme kavramı; durum, olay ve varlıkların çeşitli niteliklere göre herhangi bir ölçüte sahip oluşlarını ifade eder (Turgut, 1977). Ölçme, başka bir ifadeyle herhangi bir konuda saptanmaya çalışılan özelliklerin bireyler arasında farklılıklara sahip olma özelliğinden gelen doğal bir fark saptama eylemidir (Tekin, 2019). Anderson'a (1981) göre ise ölçme kavramı şu şekilde ele alınmıştır: Ölçülmek istenen özelliğin niteliğine göre bireyler hakkında yürütülen karar verme sürecinde kullanılmak üzere elde edilen veriler bütünüdür.

Değerlendirme; bir bireyin, topluluğun ya da geniş maksatlı oluşturulmuş bir sistemin daha önceden belirlenen ana ve arar hedeflerine ulaşip ulaşmadığını, süreç içerisinde oluşan farklılıklarının neler olduğunu araştıran ve çeşitli yönleriyle ortaya koyan geniş kapsamlı bir süreçtir (Erkuş, 2006). Değerlendirme, çeşitli hedefler doğrultusunda meydana gelen ölçütlerin yardımıyla bilinçli bir değer biçme, yargılama sürecidir (Tekin, 2019). Değerlendirme kavramı karar verme süreci bakımında ölçme

kavramından ayrılır. Değerlendirme, ölçme işlemi sonucunda ortaya çıkan çeşitli sonuçlar üzerinden yapılması bakımından ölçme kavramıyla yakından ilgilidir ve aynı zamandan bu kavramdan ayrılan yönü de budur (Özçelik, 2010). Ölçme kavramı, çeşitli verilere dayanması bakımından nesnellik içermekte fakat değerlendirme işlemi bu nesnel veriler ışığında karar verilen bir öznel süreci ifade etmektedir (Binbaşioğlu, 1983). Değerlendirme ve ölçme kavramları arasındaki ilişki şu şekilde gösterilebilir: (Göçer, 2005).

**Tablo 2.1: Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki**

| Değerlendirme                                                                   | Ölçme                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Öznellik bulunabilir, kişisel görüşler vardır.                                  | Nesneldir, Veriye dayalıdır, Kişilere göre değişmez.       |
| Ölçme sonucunda elde edilen verilere dayanarak bir karşılaştırma söz konusudur. | Temel özelliği sadece verilerdir.                          |
| Ölçe sonucunda ortaya çıkan sonuçlar üzerinden bir karar verme süreci içerir.   | Çeşitli ölçme araçları vasıtasıyla elde edilen verilerdir. |
| Verilen hükümler ya da yorumlar yazıya dayalıdır.                               | Sayı ya da sembol kullanılabilir.                          |
| Ölçmeyi de içine alır.                                                          | Değerlendirme yapmaya yarayan bir önkoşuldur.              |

Tabloda bulunan bilgiler ışığında herhangi bir konuda değerlendirme yapılabilmesinin ön koşulu, bir ölçme eyleminin varlığıdır. Ölçme olmadan yapılan değerlendirmenin sağlıklı olmayacağı da tablodaki bilgiler ele alındığında ortaya çıkmaktadır. Özetle ölçme ve değerlendirme kavramları birbirleriyle yakından ilişkili ve birbirinden beslenen iki kavramdır.

İyi bir değerlendirme sisteminde bulunması gerek özellikler ve işlevler şu şekilde sıralanabilir (Öz, 2011):

- Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları konu hakkında neyi öğrendiklerini ne kadarını öğrendiklerini ve öğrendiğinin ne kadarını davranışa dönüştürebildiğini keşfetmesine olanak sağlar.
- Öğrencinin süreç içerisinde geçirdiği gelişimi gözler önüne serer.
- Öğrencinin eğitim hayatı boyunca yapacaklarını planlamasına yardımcı olur.
- Standart oluşturarak öğrencinin hangi evrede hangi gelişim seviyesinde olduğunu değerlendirme imkânı sağlar.
- Öğrencinin süreç içerisinde nasıl daha iyi becerileri kavrayacağı hakkında planlamalara yardımcı olur.
- Süreç boyunca elde edilen değerlendirme verileri neticesinde oluşan sonuçların öğrenci, veli ve öğretmenler tarafından takip edilmesi açısından bilgi sunar.
- Öğrencinin gelişim süreci hakkında karar alınmasında yardımcı olur.

- Öğrencinin süreç boyunca uyguladığı yöntem ve yaklaşımların geliştirilmesine olanak sağlar.
- Öğrencinin süreç boyunca eksik kalan yönlerini saptamada önemli bir rol oynar.
- Öğrencinin süreç boyunca yaşadığı tecrübelerden yola çıkarak yeni yöntem ve yaklaşımların geliştirilmesine yardımcı olur.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramı; tek başına bir not verme veya herhangi bir konu hakkında hükümde bulunma, karar verme mekanizması olarak değerlendirilmemelidir. Aksine ölçme ve değerlendirmenin eğitimde pek çok işlevi bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevi öncelikle bu mekanizmanın etkisi hakkındaki önemin ve amacın farkına varmakla başlamaktadır. Özellikle ölçme aracının temel nitelikleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak, sürecin verimli ve etkin bir şekilde yönetilmesini kolaylaştırmaktadır (Weigle, 2007). Ölçme ve değerlendirmenin eğitim açısından başka bir işlevi de herhangi bir konuda öğrencilerin seçimi esnasında verilecek olan kararın sağlıklı ve liyakatli oluşunun sağlanmasında, sistemin sağlıklı bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini göstermesinde etkili olmasıdır (Binbaşıoğlu, 1983). Akyol'a (2010) göre ise ölçme ve değerlendirme, eğitim açısından ele alındığında yetersizlikleri ortaya çıkarması bakımından önem arz etmektedir. Önceden belirlenen ve hâkim olunan bir ölçme süreci neticesinde yapılan sağlıklı bir değerlendirme, eğitimin hem daha rahat bir ortamda yapılmasını sağlamakta hem de sistemin işleyişini kolaylaştırmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme kavramları, 21. yüzyıldan itibaren eskisinden farklı olarak sadece bir puan verme ve salt bir karar verme mekanizması olmaktan çok bir geliştirme süreci olarak ele alınmaktadır. Bu değişiklik, yazma eğitiminin değerlendirilmesi sürecini de etkilemiş ve bu anlayış değişikliğiyle beraber yazma eylemi de bir puan verip değerlendirme eyleminde ziyade bir geliştirme sürecine dönüşmüştür. Yazma becerisini değerlendirme hususunda öğretmenlerin merkezî sınavlardaki kazanımlara mı yoksa programda yer alan ölçme kaidelerine göre mi bir değerlendirme yapacağı bir ikilem oluşturmaktadır. Bu konuda Johnson ve Lim (2009) standartlaştırılmış ölçekler vasıtasıyla yapılan ölçümlerde insandan kaynaklanan hataların var olabilmesinin de yazma becerisini değerlendirmede sorunlar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Yazma becerisini değerlendirme aşamasında karşılaşılan diğer bir güçlük ise yazma ürününün ve yazarın tüm yönleriyle bilinmemesi neticesinden doğan hatalardır. Bunun önüne kısmen de olsa geçebilmek için değerlendirme yapan kişi; yazma ortamını

ve özelliklerini, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve fiziksel özelliklerini iyi bilmelidir (Isaacson, 1988). Bu becerinin değerlendirilmesinde değerlendirici tarafından bahsedilen özelliklere hâkim olunması, olası sorunların önüne geçebilmek adına önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev mekanizmasının sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi adına değerlendirme yapacak kişinin yazma becerisi ve bu becerinin içerdiği özellikler hakkında gerekli donanıma sahip olması beklenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme süreci boyunca uygulanacak yönteme ve yapılacak eylemler üzerinde karar vermeden önce şu sorulara cevap verilmesi gerekmektedir (Weigle, 2007):

- Neyi ölçmeyi hedefliyorsunuz?
- Ölçmek için harekete geçtiğiniz şeyin yazma becerisi ile olan ilişkisini nasıl ifade edersiniz?
- Bu ölçme eylemini niçin yapacaksınız?
- Ölçme sonucunda elde edilen verileri hangi amaçla kullanacaksınız?
- Ölçme eylemini kim üzerinde yapacaksınız?
- Ölçme süreci esnasında sonucun başarılı olabilmesi adına neyi bilmeye ihtiyacınız var?
- Öğrencileri hangi ölçütlere göre puanlayacaksınız ve bu puanlamayı kim yapacak?
- Puanlama esnasında kullanılan ölçütlerin birbirleriyle olan ilişkilerini nasıl tutarlı hale getirebiliriz?
- Ölçme sonucunda elde edilen verilerim kim kullanacak?
- Ölçe sonucu elde edilen veriler değerlendire esnasında bilgi vermek için yeterli olacak mı?
- Yazma becerisi üzerine yapılacak olan ölçme ve değerlendirme işlemi esnasında zaman, mekân ve materyal gibi özellikler hakkında bir sınırlama ve sınırlandırma var mıdır?
- Verilerimizin geçerli ve güvenilir olması amacıyla neleri bilmemiz ve dikkat etmemiz gerekir?

Yazma becerisi sonucunda kalıcı bir öğrenme sağlanması ve yazma becerisinin gelişmesi, yapılan etkinliklerin çeşitli veriler ışığında değerlendirilmesiyle mümkündür. Türkçe Öğretim Programında öğrencinin sadece öğretmen tarafından değil bunun dışında

kendisinin ve arkadaşlarının da bu değerlendirme sürecine aktif olarak katılması hedeflenmiştir (MEB, 2006).

Yazma becerisi, sonuçlarının somut olarak ortaya konabiliyor olması açısından diğer dil becerilerinden ayrılmakta ve bunun sonucunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme çalışmaları bakımından da diğer dil becerilerinden farklı olarak ayrıntılı bir ölçme ve değerlendirme sürecine gereksinim duymaktadır. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisi sürecinde yapılacak olan tüm faaliyetlerde ölçme ve değerlendirme süreci, önemli bir basamak olmakla beraber sürecin her boyutu tek tek ele almak bakımından da kıymetlidir (Şengül, 2011). Yazma becerisi, tek başına yazma etkinliklerinin yapılması ve bunların puanlanması kadar basite indirgenebilecek bir ölçme ve değerlendirme sürecini değil aksine süreç boyunca öğrencinin yazma becerisinde saptanan eksiklikleri düzeltme ve sürekli olarak dönüt verilmesi gereken karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Göğüş, 1978). Yazma becerisi eğitimi süreç bakımından tüm yönleri ele alındığında en önemli aşamanın değerlendirme ve düzeltme aşaması olduğu görülmektedir (Yılmaz, 1998). Yazma becerisini değerlendirme eylemi aynı zamanda öğrencinin eksikliklerini fark edip ona geri dönüşler vasıtasıyla gelişme olanağı tanımaktır. Bu açıdan ele alındığında ise yazma becerisini değerlendirme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere gereken dönütü vermesi gerekmektedir. Bu dönütler zamanında ve etkili bir şekilde yapılmadığında yazma becerisinin hedeflerine ulaşmak mümkün olmayacaktır. Bu da değerlendirme sürecinin hedefleri doğrudan etkileyen kritik bir süreç olduğunu göstermektedir.

Yazma becerisi süreci sonucunda elde edilen ürünün değerlendirilmesi aşamasında öğrencilere görev ve yetki vermek suretiyle sürece dâhil edilebilir ve kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlanabilir (Morgan, Allen, Moore, Atkinson ve Snow, 1987). Yazma becerisinin değerlendirilmesi esnasında ürünün şekil özelliklerinden ziyade içeriği ön plana çıkarılmalıdır (Yagelski, 2012). Yazma sonucunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi esnasında zaman faktörü de bir diğer etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etken bazı öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin çok iyi bazılarının niteliksiz olmalarına yol açmaktadır. Başka bir deyişle zaman faktörü de değerlendirme sonuçlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir.

#### 2.1.4.1. Yazma Eğitiminde Kullanılabilecek Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek bazı yöntemler şu şekilde sıralanabilir:

- Ürün dosyaları
- Proje ödevi
- Performans ödevi
- Açık uçlu sorular
- Grup değerlendirme

Ürün dosyaları, öğrencilerin belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirdikleri çalışmaları, performansları, ilerlemeleri ve çabalarını içeren gelişim dosyalarıdır. Bu dosyalar öğrencilerin belirli bir süre boyunca yaptıkları işleri, ödevleri, projeleri ve diğer çalışmaları kapsar. Bu çalışmaların öğrencilerin ilerlemesi ve gelişimi açısından ne kadar etkili olduğunu gösterir. Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmelerine kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olur. Ayrıca öğrencinin öğretmen tarafından izlenmesini ve gerekli yönlendirilmelerin yapılabilmesi adına yardımcı olur. Öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalar, öğrencilerin belirli bir amaca yönelik yaptıkları çalışmaların kaydedildiği ve değerlendirildiği bir dosyadır. Bu dosya; öğretmenler tarafından düzenli olarak kontrol edilir ve öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların öğrencilerin kendileri, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi için kullanılır. Değerlendirme kriterleri önceden belirlenerek öğrencilere aktarılır ve öğrencilerin bu kriterlere göre değerlendirilmesi sağlanır. Bu şekilde öğrenciler, kendi çalışmalarını ve gelişimlerini değerlendirme fırsatı bulurlar.

Proje ödevi; öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri işlere benzeyen, bağımsız konu araştırmaları ve etkinlikler yaparak özgün bir ürün ortaya koymalarını hedefleyen bir yöntemdir (Göçer, 2013). Bu yöntem öğrenci merkezlidir ve öğretmen sadece öğrencilere rehberlik etmek ve süreci değerlendirmekle görevlidir. Öğrenciler, proje çalışmaları sayesinde kendilerini geliştirirken aynı zamanda araştırma, problem çözme, iş birliği yapma gibi beceriler de kazanırlar. Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve kabiliyetlerine göre belirlediği projeler, öğrenmeyi daha anlamlı hâle getiri ve onların özgüvenini artırır.

Performans ödevi; öğrencilerin üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve araştırma becerilerini geliştirmeye yardımcı olan etkinliklerdir. Bu görevler aracılığıyla öğrencilere bir konuda araştırma yapma, araştırmalarını istenen formatta hazırlama, veri hazırlama, yeni bir ürün oluşturma ve birtakım bulguları yorumla becerisi kazandırabilir (Başol, 2013). Bu görevler genelde kısa sürede tamamlanabilen ve öğrenmeyi pekiştirme amaçlı kullanılan aktivitelerdir. Öğrenciler, sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak karşılaşılabilecekleri durumlarla ilişkilendirilmiş ürünler ortaya koyarlar. Özgeçmiş hazırlama, anekdot yazma ve şiir yazma bu görevlere örnek olarak gösterilebilir.

Açık uçlu sorular, Türkçe dersinde öğrencilerin başarısını ölçme amaçlı sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve klasik sınavlarda yer alan bir soru türüdür. Bu sınav türünde öğrencilere konuya uygun sorular sorulur ve öğrencilerden bu sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenir. Bu sınav türü, öğrencilerin hatırlama ve anlama becerilerini ölçmek için kullanılır. Ayrıca açık uçlu sorular; öğrencilerin yaratıcı düşünme, yazılı ifade yetenekleri, ilgi ve tutum gibi diğer becerilerinin de ölçülmesini sağlar. Bu şekilde öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlama becerisini değil aynı zamanda konuya karşı ilgi ve tutumları, düşünme ve ifade yetenekleri de değerlendirilebilir (MEB, 2006). Bu yöntem, özellikle öğrencilerin üst düzey zihinsel süreçlerini ölçmenin gerekli olduğu durumlarda tercih edilen bir yöntemdir (Güler, 2011). Bu tür sınavlar; öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini, anlatım yeteneklerini, dil becerilerini ölçerken aynı zamanda orijinal fikirlerini sergilemelerini, yaratıcılıklarını kullanmalarını ve kendi düşüncelerini ifade etmeleri için kullanılan uygun bir yöntemdir.

Grup değerlendirmesi, bir grup öğrencinin birlikte çalışarak yürüttükleri projenin başarısını değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde grup üyeleri kendi performanslarını değerlendirirken aynı zamanda diğer grup üyelerinin katkısını da değerlendirirler. Bu sayede öğrenciler, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirirken paydaşlarını daha iyi tanıyarak birlikte çalışma becerilerini geliştirebilirler (Alıcı, 2010). Grup değerlendirme formu kullanılarak öğrencilerin araştırma projesi veya performans görevleri için iş birliği yaptığı durumlarda kullanılır. Bu form, öğrencilerin yazılı veya performans becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulur. Formun hazırlanmasında yazılı veya performans becerilerinde öne çıkan değerlendirme ölçütleri belirlenir ve öğrencilerin bu ölçütlere göre değerlendirilmesi

sağlanır. Bu sayede öğrencilerin performans düzeyleri ve gelişim alanları daha net bir şekilde belirlenmiş olur.

#### **2.1.4.1.1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı**

Analitik dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin her bir görev veya sorudaki performanslarını öncelikle alt bileşenlerine ayırarak puanlama yöntemidir. Bu sayede öğrencilerin her bir alt boyuttaki güçlü ve zayıf yönleri daha kolay belirlenebilmektedir. Bu puanlama yöntemi, bir alanı alt alanlarına ayırarak yapıldığı için puanlayıcıların öznelliğinden daha az etkilenmekte ve puanlayıcılar arasındaki farkları azaltmaktadır (Güler, 2011). Bu ölçme yöntemi her bir yazma becerisi alanını alt boyutlarında inceleyerek her bir boyutun ayrı bir ölçmeye tabi tutulmasına olanak sağlar (Başol, 2013). Analitik puanlama, ürünün belli parçalarına ayrı değerlendirme olanağı sunmakla birlikte her parça için verilen puanların toplanıp genel bir puana dönüşmesine de izin vermektedir. Her bir parçaya özgü not vermek bu yöntemin özelliklerinden birisidir (Öz, 2011).

Yazma becerisinin ölçülmesi aşamasında hangi yöntemin kullanılacağına karar verilirken sonuçların ne amaçla kullanılacağı önemli bir faktördür. Özellikle sınıf içi ölçümlerde detaylı geri bildirimlerin gerekli olduğu durumlarda analitik puanlama kullanılabilir. Analitik dereceli puanlama anahtarı, sınıf çalışmalarının eksik yönleri ve güçlü yönlerini belirlemekte oldukça etkili olup sürece yön verme konusunda yol göstericidir (Güler, 2011).

Dereceli puanlama rubrikleri, özellikle eğitim sürecinde öğrencilerin performanslarını ölçme noktasında şu durumlarda kullanılabilir (Göçer,2015):

- Çok boyutlu performansların ölçüleceği durumlarda
- Performans boyutlarının derecelendirilmesinin ve puanlanmasının kolay olduğu durumlarda
- Boyut ve düzeyleri gözlemlenebilir performanslar konu olduğu durumlarda
- Kullanılacak sürenin yeterli olduğu durumlarda.

Analitik dereceli puanlama anahtarları, yazma sürecini ve süreç sonunda ortaya çıkan yazılı anlatım ürününü boyutlara ve unsurlara ayırarak öğrencilerin yazma becerilerinin her bir boyutunun ve unsurunun güçlü ve zayıf yönlerini ayrı ayrı belirginleştiren araçlardır. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerileri hakkında ayrıntılı bir değerlendirme imkânı vermektedir (Şengül, 2011).

#### 2.1.4.1.2. Akran Değerlendirmesi

Öğrencilerin yazma süreci boyunca en büyük paydaşı olan sınıf arkadaşlarının çalışmalarını belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirdiği bir yöntemidir (Göçer, 2013). Başka bir görüşe göre ise akran değerlendirme sınıf içerisinde yürütülen yazma çalışmaları süresince öğrencilerin arkadaşlarının hazırladığı ürünleri değerlendirmesidir (Öz, 2011). Akran değerlendirmesi sayesinde öğrenciler, birbirlerinden öğrenerek performanslarını geliştirirler (Alıcı, 2010). Akran değerlendirme, öğrencilerin sınıf içindeki arkadaşlarının çalışmalarını belirli ölçütler doğrultusunda geri bildirimde bulunmalarıdır. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayarak hem ürünün hem de sürecin değerlendirildiği durumlarda kullanılır.

Akran değerlendirme yönteminde öğrenciler, birbirlerinin çalışmalarını bazı kriterler baz alarak çeşitli kararlar verirler. Bu süreç değerlendirmesi, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırarak herhangi bir çalışmayı objektif ölçütler doğrultusunda değerlendirebilme kabiliyeti kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır (MEB, 2006). Akran değerlendirmenin öğrenciye fikirlerinin değerli olduğunu hissettirmesi ve takım olma bilincini geliştirmesi gibi olumlu etkileri de vardır (Başol, 2012). Akran değerlendirmede öğrenciler akranlarını değerlendirme süreçlerinde aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini de geliştirirler. Bu durum aynı zamanda öğretmene öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında da bilgi vermesi bakımından önemlidir (Uysal, 2008). Öğrencilerin yaşlıları tarafından sınıf içerisinde yapılan çalışmalarda kişisel ve sosyal becerileri bakımından değerlendirilmesi söz konusudur. Bu tür etkinlikler öğrencilerin birbirlerini övmesi riskini taşısa da geçerli ölçütler listesiyle uygulandığında öğrencinin eleştiriye açık olma becerisini geliştirmesi açısından önemlidir.

Akran değerlendirme yönteminin olumlu yanlarının yanı sıra bazı olumsuz yanları da mevcuttur. Bu yöntem süresince öğrencilerin birbirlerine karşı ön yargılı davranma riskleri vardır. Bu durumun önlenmesi için öğretmenler öğrencilere gerekli açıklamaları yapmalı ve sınıf ortamını akran değerlendirme için uygun hale getirmelidir. Ayrıca öğrencilerin sürecin başında yanlı değerlendirmeler yapması öğretmenin motivasyonunu düşürmemeli ve zamanla öğrencilerin bu beceriyi geliştireceği inancıyla akran değerlendirme çalışmalarına devam edilmelidir.

#### 2.1.4.1.3. Öz Değerlendirme

Kendi kendine değerlendirme süreci bireyin kendini daha iyi anlamasına, güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına ve bunları geliştirmesine yardımcı olabilir (Öz, 2011). Öğrencilerin yazma süreci boyunca ortaya koydukları ürünlerini değerlendirmeleri için belirledikleri ölçüt ve standartları kullanarak ne kadar başarılı oldukları hakkında karar vermeleridir. Bu süreçte öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak şekilde kendilerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Bir kişinin belirli bir alanda kendi performansını objektif bir şekilde değerlendirmesine ve kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme bireyin kendi yaptığı çalışmaları tarafsız kriterler doğrultusunda değerlendirerek kişisel yetenekleri hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireylerin zayıf yönlerini fark etmelerini ve bu alanlarda kendilerini geliştirerek daha başarılı olmalarını hedefler. Ayrıca Göçer'e göre (2013) bu yaklaşım, öğrencilerin güçlü yönlerinin farkına vararak bu alanlarda daha da ilerlemelerine imkân tanır.

Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde düşünerek gelecekteki davranışlarını bu doğrultuda planlamalarına yardımcı olur. Bu sayede öğrenciler, bağımsız öğrenenler olma yolunda cesaret kazanır ve öğrenme süreçlerine yüksek bir motivasyonla devam ederler (Cihanoğlu, 2008). Öz değerlendirme, öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları bir değerlendirme yöntemidir. Bu yöntemde öğrenciler, öğrendikleri konularda kendilerini değerlendirir ve çeşitli çıkarımlarda bulunarak sürece yön verirler. Kendilerini gözlemlene ve değerlendirme becerileri sayesinde öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini belirleyip eksikliklerini gidermek için uygun ortamlar oluşturma konusunda daha başarılı olmaları sağlanır.

Öz değerlendirme yönteminin bahsedilen olumlu yönlerinin dışında bazı olumsuz yanları da bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken yanlı olma eğilimleri olabilir ve bu yanlı davranış deneyimsizlikten kaynaklanabilir fakat bu deneyimsizlik zamanla kendini objektif kararlara bırakacaktır. Bununla birlikte öz değerlendirme becerisi eleştirel düşünme becerisi gerektirdiği için öğrencilerin buna alışması ve geliştirmesi zaman alabilir. Bu nedenle küçük yaş gruplarında uygulanması zor olabilir (Uysal, 2008).

Türkçe dersinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi için kullanılabilecek çeşitli öz değerlendirme formları arasında kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli

puanlama anahtarları bulunmaktadır. Öğrencilerin öz değerlendirme yaparken dikkat etmeleri gereken nokta ders içinde katıldıkları etkinlikler, işlenen metin ve temalar ile performans ödevlerine ilişkin kendilerine soru sormak ve bu sorulara yanıt arayarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir. Öğrenciler bu yöntemle Türkçe dersindeki yazma becerisi performanslarını daha iyi anlayabilir ve gelişimleri için gerekli adımları atabilirler.

Öz değerlendirme formu, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi için tasarlanmış bir araçtır. Bu araç, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde farkına vardıkları zayıf ve güçlü yönlerini belirlemelerine yardımcı olur. Bu sayede öğrenciler, öğretmenleri tarafından doğru bir şekilde yönlendirilerek eksikliklerini giderme fırsatı yakalarlar. Öz değerlendirme formu bireyseldir ve öğrencini öz eleştirisini geliştirmesine olanak sağlar (Başol, 2013).

Yapılan değerlendirme eylemlerini seçilen metin türünden bağımsız düşünmek yazma sürecinin sağlıklı bir temelde ilerlemesine olanak vermez. Özdemir'e (2018) göre süreç-tür temelli yaklaşımda tür temelli bir yaklaşımın metin incelemeleri ve örnek okumaları ile bilgi ve beceri kazanan öğrenci, daha sonra süreç temelli yaklaşımın yaratıcı etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmektedir.

### 2.1.5. Metin Türleri

Metin kavramı, TDK'de (2005) bir yazıyı noktalama, anlatım ve biçim yönleriyle oluşturan kelimeler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Metin, belirli bir amaç yönelik hazırlanan düşüncelerin ve olayların bütünlük içinde ifade edildiği yazılı anlatım ürünüdür. Metinler; farklı türlerde olabilir ve genellikle yapıları, nitelikleri ve ele aldıkları konular bakımından ayrışır. Edebiyat eserleri öykü, şiir, roman, deneme gibi alt türlere göre ayrılır. (Kolaç, 2009). Herhangi bir yazı önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılabilecek bir metin olabilmesi için belirli yapı ve içerik özelliklerini taşıması gerekmektedir.

Bu özellikler şunlardır (Erkul, 2004):

- Dilin yapısal düzenlemeleri olan ses, kelime ve ardışık cümlelerden oluşması esastır.
- Zengin bir anlama sahip olup dil birliği içinde yazılır.
- Anlam bütünlüğünü sağlayan metin parçalarının toplamından oluşur.

- Yoğun, karmaşık bir birliği sağlamak için cümleler şifrelenmiştir.
- Yazar tarafından bilinçli olarak yapılan bir dil düzenlemesidir.

Metinler edebî olarak özellikleri ve amaçlarına göre çeşitli türlerde sınıflandırılırlar. Roman, şiir, hikâye, deneme, sohbet gibi türler; benzer yapısal özellikleri göz önünde bulundurularak belirli başlıklar altında kategorize edilir. Bu sınıflandırmalar, türlerin benzerliklerine ve içeriklerinin analizine dayanarak yapılır. Farklı amaçlar ve içerikler doğrultusunda yazılan metinlerin çeşitlenmesi, edebiyatın gelişmesine paralel olarak ortaya çıkmıştır. Dilin kullanım amacına, anlatım biçimine, yazılış amacına ve gerçeklikle ilişkisine göre metinler farklı gruplara ayrılabilir.

Öğretim programlarının hedeflediği öğrenme davranışlarını destekleyecek şekilde tasarlanan metinler, ders kitaplarında yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programında yer alan metin türleri ve sınıf düzeylerine göre dağılımlar aşağıdaki tabloda verilmiştir (MEB, 2018):

**Tablo 2.2: Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımı**

| TÜRLER                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>BİLGİLENDİRİCİ METİNLER</b>                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Anı                                                              |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Biyografiler, Otobiyografiler                                    |   |   |   |   |   |   | + | + |
| Blog                                                             |   |   |   |   |   | + | + | + |
| Dilekçe                                                          |   |   |   |   | + |   | + | + |
| Efemera ve Broşür                                                |   | + | + | + | + | + | + | + |
| e-posta                                                          |   |   | + | + | + | + | + | + |
| Günlük                                                           |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Haber metni, Reklam                                              |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Kartpostal                                                       |   | + | + | + |   |   |   |   |
| Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.) |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Gezi yazısı                                                      |   |   |   |   |   | + | + | + |
| Makale / Fıkra/ Söyleşi/ Deneme                                  |   |   |   |   | + | + | + | + |
| Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları vb.)                 | + | + | + | + |   |   |   |   |
| Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma vb.)               |   |   |   |   | + | + | + | + |
| Sosyal Medya Mesajları                                           |   |   |   | + | + | + | + | + |
| <b>HİKÂYE EDİCİ METİNLER</b>                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Çizgi Roman                                                      | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Fabl                                                             | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Hikâye                                                           | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Karikatür                                                        | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Masal/ Efsane/ Destan                                            | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Mizahi Fıkra                                                     | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Roman                                                            |   |   |   | + | + | + | + | + |
| Tiyatro                                                          | + | + | + | + | + | + | + | + |
| <b>ŞİİR</b>                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Mâni/ Ninni                                                      | + | + | + | + |   |   |   |   |
| Şarkı/ Türkü                                                     | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Şiir                                                             | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Tekerleme /Sayısmaca / Bilmece                                   | + | + | + | + |   |   |   |   |

Tablo incelendiğinde hikâye edici metinlerin daha çok 5 ve 6. sınıf kademelerinde yoğunlaştığı, bilgilendirici metinlerin ise 7 ve 8. sınıf seviyelerinde daha çok yer aldığı görülmektedir.

### 2.1.5.1. Hikâye Edici Metinler

Hikâye edici metinler, bir olayın öyküleştirilerek anlatıldığı metinlerdir. Bu tür metinler; öğrencilerin olayları anlamalarını, zamanla öğrenmelerini ve içselleştirmelerini sağlayarak gelişimlerine yardımcı olurlar (Akyol, 2006). Hikâye edici metinlerde yazar, üslup ve yazım dili kullanarak olayları gerçekmiş gibi sunar ancak aslında bu olaylar yazarın kendi hayal dünyasından ve izlenimlerinden oluşur. Bu sayede okuyucuya farklı yaşam felsefeleri ve dünya görüşleri aktarılır (Adalı, 2003). Hikâye edici metinler olan fabl ve masallar vasıtasıyla özellikle ortaokul 5. sınıfta öğrencilerin hayal güçlerine hitap

edilmekte ve bu yolla öğrencilerin yukarıda bahsedilen yaşam felsefeleri ve soyut kavramlar aktarılabilmektedir.

Hikâye edici metinlerde metnin tamamı içerik olarak çeşitli anlamlı bölümlerden meydana gelmekte ve okuyucu, bu bölümleri anlamlı bir şekilde birleştirerek verilmek istenen mesajı anlamaktadır. Ders kitaplarındaki hikâye edici metinler, belirli bir yapıya sahip olmalıdır ki verilmek istenen dil ve anlatım becerileri aktarılabilsin. Bu konudaki etkili yöntem ise bir plana bağlı kalmaktır. Bu bağlılık öğrencilerin metin üzerindeki hâkimiyetlerini artırmakta ve verilmek istenenleri daha rahat algılamalarına yardımcı olmaktadır.

Hikâye edici metinler, içerik anlamında belli kalıplarda bir yapıya sahip olmalıdır. Bu yapı, okuyucunun hikâyeyi takip etmesini kolaylaştırmakla beraber verilmek istenen mesajın da etkili bir şekilde iletilmesini sağlar. Bu anlamlı bütünlüğe sahip olmayan metinler ders kitapları için uygun değildir. Metnin parçaları arasında anlamlı bir ilişki kurulmalıdır. Bunun sonucunda ise okuyucuya aktarılmak isteneler etkili bir şekilde aktarılır. Hikâye edici metinlerde yapısı gereği öncelikle olaylar ve karakterler tanıtır, ardından olaylar büyür ve okuru meraklandırıcı unsurlar ortaya çıkar. Son olarak olayların nedenleri açıklığa kavuşur ve hikâye çözüme ulaşır.

Hikâye edici metinlerin karakteristik bölümleri şu şekildedir (Akyol, 2010):

**Şekil 2.2:** Hikâye Edici Metinlerin Karakteristik Bölümleri



Türkçe ders kitaplarında kurgusu sağlam olan hikâye edici metinlerin yer alması, öğrencilere etkili öğretim materyalleri sunar. Bunun yanında bazı öğrenciler bu materyallerden yeteri kadar yararlanamayabilirler. Hikâye edici metinlerin derslerde yukarıdaki şekilde gösterilen aşamalarla sunulması, öğrencilerin metinlerden daha fazla yararlanmalarına imkân sağlar. Ders içerisinde yapılan metin analizlerinde bu karakteristik metin bölümlerine dikkat çekmek öğrencilerin anlama becerilerini geliştirir.

#### 2.1.5.2. Bilgi Verici Metinler

Metinler okuyucuya belli bir konuda bilgi vermek, gerçekliğin farklı yönlerini göstermek, düşünme becerilerini kullanarak okuru düşündürmek, duygu ve düşünceleri değiştirmek amacıyla yazılabilir (Adalı, 2003). Bilgi verici metinler gerçeklikle ilgili oldukları için kurgusal öğeler içermezler. Anlatım tarzının mümkün olan en objektif ve çoğu zaman kanıta dayalı olmasına özen gösterilir. Bu nedenle betimleme, örnek verme, karşılaştırma gibi düşünceyi geliştirme yollarına sıklıkla yer verilir.

Deneme, sohbet, makale, haber metni, eleştiri, röportaj, fıkra gibi metinler türleri genellikle tartışmacı ve açıklayıcı anlatım kullanılan bu tür metinlerdir. Bilgi verici metinlerde amaç; okura bilgi aktararak düşündürmek, tutum ve davranışlarında değişiklikler yaratmaktır. Bu nedenle hâkim olan anlatım tarzı nesneldir. Okuru ikna etmek ve bilginin doğruluğunu kanıtlamak amacıyla istatistiksel veriler ve tablolar sıklıkla kullanılır.

Bilgi verici metinler, okurlarının konu hakkında önceden bir bilgisi olmadığı varsayımına dayalı olarak kaleme alınan yapılardır. Bu nedenle açıklayıcı, detaycı ve anlaşılır bir üslûp kullanılır (Özmen, 2011). Bu tür metinlerin ders kitaplarında yer almasının ana nedenlerinden biri de öğrenciler tarafından önceden genellikle bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmaktadır. Akıl yürütme yollarının sıklıkla kullanılması ve konunun detaylı bir şekilde açıklanmasının sebebi de bundandır. Ders kitaplarında yer alan bu tür metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişim seviyeleri ve kelime dağarcıkları göz önünde bulundurularak hazırlanması önemlidir.

Bu tür metinler hem bilgi verirken hem de okuyucuyu düşünme becerileriyle beraber akıl yürütme, ispatlama, açıklama, örneklendirme, karşılaştırma ve analitik düşünme becerilerini kullanmaya sevk eder (Akyol, 1999). Metin yapıları öğrencilerin belirlenen mesajı ve bilgiyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde düzenlenir. Bu nedenle bilgi verici metinlerin iyi yapılandırılmış kurguları önemlidir. Öğretmenler, bazen bilgi

verici yöntemlerle sözlü metinler kullanarak mesajlarını iletebilirler. Bu yöntemlerden bazıları doğrudan bilgiyi aktarmayı, örneklendirmeyi, neden sonuç ilişkisi içinde bilgiyi ispatlamayı içerebilir. Bilgi verici metinlerin yapısal özellikleri, bilginin organize edilmiş hâli olarak görülebilir ve akıl yürütme yollarına uygun bir yapıya sahiptir.

Bilgi verici metinler, okuyucuların bilgiyi anlama sürecinde aktif düşünmelerini sağlayarak bilginin daha rahat hatırlanmasına yardımcı olurlar. Bazı durumlarda bilgi verici bir metinde hikâye unsurlarına ve hikâye edici bir metinde de bilgi verici unsurlara rastlamak mümkün olabilir fakat bu durum genellikle bütünü küçük bir kısmını oluşturduğu için metnin türünün değişmesine sebep olmaz.

### 2.1.5.3. Diğer Metinler/ Şiir

Metin türleri incelendiğinde daha çok iki ana bölümde sınıflandırılmıştır. Bu iki ana sınıf hikâye edici ve bilgi verici metinler olarak adlandırılır. Üçüncü bir tür olarak şiir ise bu sınıflandırmaya dahil edilmemektedir. Şiirler edebî bir tür kabul edilmesine karşın hikâye anlatan ya da bilgi veren bir yapıya sahip oldukları kabul edilmez. Ancak bazı şiirler yapıları gereği hikâye unsurlarını barındırabilir (fabl) veya bilgilendirici yapıda(didaktik) bulunabilir.

Yazma; bütün derslerde bilgiyi toplama, düzenleme, organize etme, aktarma ve kullanmaya ve bilgi dağarcığımızı göstermeye yarayan, bütün derslerdeki başarıyı artıran önemli bir beceri alanıdır (Harris ve Graham, 2016). Bu beceri alanının öğrencinin içinde bulunduğu duygu durumuyla ilişkisi, yazma becerisinin gelişimi ve diğer alanlara başarı olarak yansması bakımından önemlidir. Bu yansımanın hedefine ulaşabilmesinin önemli bir koşulu da öğrencinin içinde bulunduğu sağlıklı bir kaygı durumunun varlığıyla ilintilidir. Yazma becerisinin gerekli her şartı sağlaması tek başına yeterli olmamakla birlikte öğrencinin kaygı durumu da bu başarıyı etkileyen unsurlardan biridir.

## 2.2. KAYGI

Kaygı, başta psikoloji olmak üzere pek çok bilim dalı içerisinde yer alan ve etki alanı geniş bir konudur. Bireyin çeşitli durumlar karşısında göstermiş olduğu doğal bir tepki olarak kabul edilebilecek bu durum, bireyi çeşitli fiziksel ve psikolojik davranış değişikliklerine sürükleyebilir.

Kaygı, bireyin çeşitli beklenmeyen iç ve dış uyarıcıları tehlikeli olarak algılaması sonucu yaşadığı duygudur (Işık, 1996). Bandura'ya (1997) göre ise kaygı, olası tehlike durumunda bireyin tepki vermesi sonucu yaşadığı durumdur. Bu durum günlük yaşantı içerisinde her bireyin mutlaka yaşadığı ve yaşandığı esnada kasların hafif gerildiği, solunum ve kalp hızının arttığı bir fiziksel değişime de yol açabilir (Cüceloğlu, 1992). Kaygı kavramı, yaşanan bir tehlike esnasında bireyin güçsüzlük hissettiği bir duygusal durumdur ve sadece gelecek kavramıyla ilişkilendirilmeyip yaşanan bir durum anında da ortaya çıkabilir (Ellis, 1994). Birey, yapacağı bir görev sırasında veya öncesinde bu duyguyu hissederse başarısız olacağını düşünebilir ve bu görevden kaçınma davranışı sergileyebilir. Bu kaçınma davranışının kişinin kendini gerçekleştirme önünde bir engel olacağı söylenebilir (Gençtan, 2012).

Kaygı, kişinin bu içsel dürtülerle başa çıkmaya çalıştığı bir tepkidir (Akkaya, 1999). Kaygı, deneysel psikolojide ve Pavlov'un deneylerinde kullanılan bir terim olarak korku ile eş anlamlıdır fakat psikanalitik kuramlarda kaygı korkudan ayrılmaktadır. Korku, dış dünyadan gelen gerçek bir tehdide karşı doğal bir korunma mekanizmasıdır. Örneğin yılan ve yükseklik gibi dış faktörlerden kaynaklanan tehlikelere karşı korku duyarız. Korku, hayatta kalmak ve güvende kalmak için gereklidir. Kaygı ise içimizdeki dürtülerin, isteklerin ve düşüncelerin neden olduğu içsel bir durumdur. Bunlar; kişinin kendisine zarar verme, başkalarına zarar verme, utanma ve suçluluk gibi duygulara neden olabilir.

Kaygı, genellikle olumsuz duyguların yaşandığı durumlarda ortaya çıkar. Bu durumlar kişinin stres altında hissettiği, kendini güvensiz hissettiği ve endişe duyduğu durumlar olabilir. Kaygı belirtileri, kaygıyı oluşturan dış faktörlerle doğru orantılıdır ve bu faktörler kişiye yaklaştıkça kaygı belirtileri artar. Aynı zamanda kaygı kişinin düşüncelerinde de kendini gösterebilir ve kişi kendini sürekli endişeli veya korku içinde hissedebilir (Baltaş ve Baltaş, 1993). Duruma bağlı olan kaygı, kişinin karşılaştığı zorlu durumlarla doğrudan ilişkili olduğu için geçicidir. Bu durumda kaygı belirtileri, kişiyi bu duruma sevk eden şartlar ortadan kalktığında ortadan kalkar. Örneğin bir sınav öncesinde oluşan kaygı, sınav bitiminde ortadan kaybolabilir. Kaygı belirtileri arasında kalp çarpıntısı, terleme, titreme, nefes almada zorluk, mide bulantısı ve uyku bozukluğu gibi fiziksel semptomlar yer alabilir.

Psikolojide genel olarak iki tür kaygıdan söz edilebilir: durumluk kaygı ve sürekli kaygı. Durumluk kaygı, her insanın yaşayabileceği geçici ve normal bir kaygı

düzeyidir. Tehlikeli veya stresli durumlarda hissedilen korku ve tedirginlik gibi duyguları ifade eder. Bu tür kaygı, insanların karşılaştığı stresli durumlarla doğru orantılı olarak artabilir ve bu şartlar ortadan kalktığında azalabilir veya tamamen ortadan kalkabilir. Bir iş görüşmesi öncesinde kaygı duymak normaldir ve durumluk kaygıya örnek verilebilir. Bu tür kaygı, genellikle kişinin günlük hayatını etkilemez ve geçici bir rahatsızlık olarak kabul edilir. Stresin yoğun olduğu zamanlarda durumluk kaygı düzeyinde artış görülebilirken stresin azalması kaygı seviyesinde düşüşe neden olabilir. Sürekli kaygı ise daha uzun süreli ve daha belirgin bir kaygı durumudur. Kişi günlük hayatında sürekli endişe ve korku hisseder ve bu durumun kişinin iş, sosyal ilişkiler ve diğer yaşam alanlarını etkileyebilir. Sürekli kaygı; genellikle terapi, ilaçlar ve uzun süreli tedavi yöntemleri gerektiren bir anksiyete bozukluğunun belirtisi olabilir. Geniş bir ifadeyle ele alındığında durumluk kaygı, geçici ve normal bir kaygı türüyken sürekli kaygı ise daha uzun ve belirgin bir kaygı türüdür (Öner ve Le Compte, 1985).

### **2.2.1. Yazma Kaygısı**

Yazma kaygısı, bireyin yazma göreviyle karşılaştığı zamanlarda önceden duyduğu ve yazma sürecinde kendini üzüntü, kızgınlık veya korku şeklinde gösteren görev odaklı bir kaygı türüdür. Bu kaygı; yazma becerine karşı güvensizlik, motivasyon eksikliği ve düşünme sürecinde kesintilere uğrama gibi olumsuz etkiler meydana getirir (Petzel ve Wenzel, 1993). Yazma kaygısı aynı zamanda yazma özgüveninin düşmesine, yazma esnasında düşünme sürecinin kesintiye uğramasına ve yazmaya yönelik isteğin kaybolmasına neden olabilir (Brand ve Leckie, 1988).

Yazma kaygısı, yazma becerisi ile ilgili kaygıların yazma sürecini olumsuz olarak etkilemesi olarak tanımlanabilir ve Graham, Schwartz ve McArthur (1993) çalışmalarında yazma kaygısını dört başlık altında incelenmesini önerir: üretimsel, özsel, motivasyonel ve yeterlik kaygısı. Bu kaygı türlerinden birini ya da birkaçını hisseden bireyler, yazma sürecine karşı korku ve kaygı hissederler. Yazma kaygısı; bireyin yazma görevine başlamasını, çalışmasını veya tamamlamasını engelleyen bir inanç sistemi olarak kabul edilir.

Bireyin bir yazma görevi karşısında ortaya çıkan görev odaklı bir kaygı olan yazma kaygısı, genellikle yazmaya başlamadan önce kendini gösterir. Bu kaygı; bireyin davranışlarında, tutumlarında ve yazılı ürünlerinde karmaşa durumuyla kendini gösterebilir. Bununla birlikte yazma konusuyla başa çıkılamadığı durumlarda da ortaya

çıkmaktadır (Faigley, Daly ve Witte, 1981). Yazma kaygısı, sadece yazılı ürünün kalitesini değil aynı zamanda yazma sürecinin her aşamasında yaşanan kaygı neticesinde öğrencilerin yazma becerilerini de etkiler. Bu kaygı, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak kendini yenilgiye uğratmasına ve motivasyonlarının azalmasına neden olur. Bu nedenle yazma kaygısının etkileri yazma sürecinin bir bölümünü değil tüm süreci kapsayacak şekilde ortaya çıkabilir (Bruning ve Horn, 2000). Bu açıdan bakıldığında McLeod (1987) yazma kaygısını, kişinin gereken yazma becerisi donanımına sahip olmasına rağmen yazma sürecinde zorlandığı durumlarla ilişkili bir kaygı türü olarak ele almaktadır.

Yazma, birçok bileşenden oluşur ve yazma eylemini oluşturan bileşenlerin kaygı boyutları da birbirlerinden farklıdır (Grabe ve Kaplan, 1996). Yazma kaygısı konusunda yapılan araştırmalar, başlangıçta yazma kaygısının tek bir boyutu üzerinde durmuştur fakat daha sonraki çalışmalarda yazma kaygısının birden fazla boyutu olduğu anlaşılmıştır (Ünal, 2002). Bu boyutlar incelendiğinde bireylerin yazma becerilerindeki eğilimlerinin farklı olması yazma kaygısının da farklı olması sonucunu doğurmuştur. Yazma kaygısının kaynakları sadece kişilik özellikleri ile açıklanamaz. Öğrencilerin yazma yeteneklerine ilişkin algıları, öğretmenlerin tutumları, öğrenci-öğretmen ilişkileri, sınıf ortamı ve sınav gibi faktörler de kaygının oluşumunda rol oynayabilir (Karakaya ve Ülper, 2011). Bayat (2014) tarafından yazma yaklaşımının yazma kaygısı üzerinde etkisi üzerine yapılan araştırmaya göre sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma kaygısını anlamlı ölçüde azalttığı bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda daha iyi bir yazılı anlatım öğretimi için sürece dayalı yazma yaklaşımının uygulanması önerilmiştir.

Yazma kaygısının etkilendiği başka bir önemli husus da yazma ürünlerinin değerlendirilmesi aşamasında ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, yazdıkları metnin niteliğine ve özelliklerine yönelik öğretmenlerinin değerlendirme kriterleri ve sınav puanlaması nedeniyle endişe duyabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirirken yapıcı geri bildirimler vermesi, öğrencilerin kaygılarını azaltmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yazma eğitimleri sonucunda ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilecek olması öğrencilerin yazma kaygıları konusunda kaygılarını artırdığı görülmüştür (Daly ve Wilson, 1983). Bruning ve Horn (2000) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin yazılı ürünlerinin özensizce değerlendirilmesinin öğrencilerin yazma kaygılarını artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin yazma süreci boyunca yaşadıkları yazma kaygısı, öğrencilerde birbirinden farklı davranışlar ve tepkiler

vermelerine neden olmaktadır. Yazma kaygısını düşük seviyede yaşayan öğrenciler, yazma sürecinde yazdıklarının keyfine varır ve bu keyifle birlikte kullandığı yazı dilinin hayatındaki yararının farkında olur. Öğrenci bununla birlikte yazmanın sadece bir yetenek işi olmadığını bilir ve yazma sürecinde belirli stratejiler kullanarak yazısını planlar. Ayrıca öğrenciler, kelimeleri farklı anlam ve şekillerde kullanarak daha uzun cümleler kurar ve daha az yazım yanlışları yapar (Bischof, 1989). Bunun aksine yazma kaygısı yüksek öğrencilerde ise yazma eylemi, öğrenciler tarafından rahatsız edici bir süreç olarak görülür. Yazma sürecini rahatsız edici görmenin sonucunda bu öğrenciler, yazma becerisi gerektirmeyen ya da daha az gerektiren meslekleri ve dersleri seçme eğiliminde olurlar (Reeves, 1996). Yazma kaygısı yüksek öğrencilerin ürünleri irdelendiğinde yazılarının etkisiz ifadeler ve anlamsız parçalardan oluştuğu görülmektedir (Daly ve Miller, 1975).

Yazma kaygısı; sürekli ve etkili etkinlikler, düzenli geri bildirimlerle kontrol altına alınabilir (Pajares, 2003). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan stratejilerin uygulanması ve öğrenciye düzenli olarak geri bildirim verilmesi, öğrencilerin özgüvenlerinin yanı sıra yazma özyeterliliğini artırır. Bunun doğal sonucu olarak da yazma kaygısı azalmaya başlar. Bu nedenle yazma kaygısını azaltmak için çeşitli etkinlikler düzenlenmesi, öğrencilerin yazma isteklerini artırması ve yazma başarılarını geliştirmesi açısından yazma kaygısının nedenlerinin bilinmesi önemlidir.

### 2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt içinde ve dışında alanyazın tarandığında araştırmayla benzerlik taşıyan süreç temelli değerlendirme yöntemi ve okuduğunu anlama, yorumlama becerileri ile akran geribildirimine yönelik çalışmalara rastlanmıştır.

Sarıkaya ve Yılar'ın (2019) araştırmasında akran destekli yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarısını arttıran bir yöntem olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Karagül'ün (2017) ortaokul 6. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada deney grubunda dönem boyunca, araştırmacı tarafından proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının temel ilkeleri işe koşularak hazırlanan 6 (altı) eğitim durumu, dersin öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı öğretim süresince, Türkçe dersleri farklı bir öğretmen tarafından bilinen seyiyle sürdürülmüştür. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde deney grubundaki öğrencilerinin

kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları ve daha başarılı kompozisyonlar yazdıkları sonucunda ulaşılmıştır. Özkara (2007), Karatay (2011), Elbir ve Yıldız (2012), Akçora ve Erdem (2012), Tabak ve Göçer (2013) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin başarı puanları eğitim öncesindeki başarı puanlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde artmıştır. Benzer bulgulara Yazar (2004), Sünnetçi (2008), Özkara (2007) Ülper (2008) de ulaşmıştır.

Karateke Bayat'ın (2018) Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır. Akran etkileşimi ile ilgili yapılan başka bir araştırmada Dölek ve Hamzadayı (2016), 7. sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir konu ile ilgili yapılan araştırmada da Gülüşen (2011) akran dönütüne dayalı olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştiğini ifade etmiştir. Öğrencinin derse aktif katılımını, iletişim ve sosyal becerilerine de katkı sağlamıştır. Öyküleyici metin türü yazma da hataların azalmasında akran dönütü etkinlikleri etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Tavşanlı ve Bulunuz'un (2017), yaptığı çalışmada yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma yaklaşımının, ifade becerilerinin geliştirilmesinde fayda sağladığı görülmüştür.

Özşavli (2017) akran dönütünün öğrencilerin yazma becerisini; kelime seçimi, içerik, yapı, dil kullanımı ve şekil bakımından anlamlı düzeyde değiştirdiği görülmüştür. Akran geri bildirimiyle öğrencilerin yazma kaygılarının da azaldığı tespit edilmiştir.

Ayrıca Çörek (2006) iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe dersi başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptamıştır.

Tabak ve Göçer'in (2013), Türkçe öğretim programı ile ilgili çalışmasında süreç temelli yazma çalışmalarına gereken önem verildiğinde öğrencilerin yazma başarılarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Yazma çalışmalarında süreç temelli yazma etkinliklerinin kullanılmasının yazma becerisini arttırdığı bilinmektedir (Calp, 2013; Kaldırım ve Tavşanlı, 2020; Kara, 2021).

Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri adlı çalışmalarında, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 3. sınıfta yer alan

76 öğrenci ile yapılan bir araştırma incelenmektedir. Çalışmanın amacı, yazılı anlatımın düzenlenmesinde akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorgulamaktır. Araştırmada, öğrencilerin sağladığı 462 yazılı dönüt analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, akran değerlendirmesinin yazılı anlatımın düzenlenmesinde verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir. Öğrencilere dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte, akran değerlendirmesinin etkili bir şekilde uygulanabileceği gösterilmiştir. Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi'ndeki Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 3. sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırma üzerinden, akran değerlendirmenin yazılı anlatımın düzenlenmesinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar, akran değerlendirmesinin öğrencilere sağlanacak nitelikli bir eğitim ile verimli bir öğretim aracı olabileceğini göstermektedir.

Akran destekli yazma çalışmalarında, akran geri bildiriminin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2011). Akran dönütüne dayalı yazmanın öğrencilerin yazma başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Çiftçi ve Çöker, 2011). Akran destekli yazmanın yazma becerisini gelişimini desteklediği bilinmektedir (Dölek ve Hamzadayı, 2016; Sarıkaya ve Yılar, 2019). Akran öğretime dayalı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini ve akran etkileşimini geliştirdiği görülmektedir (Koca, 2019). Tavşanlı ve Kara (2021), öz ve akran değerlendirmenin yazılı anlatım becerisinde imla kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan, bir grup çalışması sırasında kullanılan akran değerlendirmenin grup etkinliklerine katılma, sorumluluk alma, ödevleri yerine getirme, derse devamı teşvik etme ve başarıyı artırma gibi yararları olduğu çeşitli çalışmalarda (Yurdabakan, 2005) ortaya konmuştur. Benzer biçimde Flavell (1987), Falchikov (1995), ve Livingston (1996) gibi araştırmacılar akran değerlendirmenin öz-değerlendirme, özdeğerlendirmenin ise bireylerin biliş ve bilişüstü bilgi düzeyleri üzerindeki olumlu etkisini tartışmışlardır. Karatay'a (2011) göre öğrencilerin tüm aşamalarına katıldığı, öğretmen ve öğrencilerin sürecin içinde birlikte yer aldığı uygulamalarda yazma becerileri daha iyi gelişebilir. Öğrenciler değerlendirme sürecine etkin olarak katıldığında ilgi ve güdülenmişlik düzeyleri artmakta; eleştirel düşünme, sorumluluk alma, öz yönetimi sağlama, kendini ve başkalarını belli ölçütlere göre değerlendirme gibi becerileri kazanmaktadırlar (Karakaya, 2007). Göçer (2005) öğretmenlerin çoğunun bütünsel (holistik) puanlandırma yaptığını, analitik dereceli puanlama anahtarını kullananların sayısının fazla olmadığını saptamıştır.

Karakoç Öztürk (2014) öğretmenlerin hepsinin kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirme yaptıkları saptanmıştır.

Nakamura'nın (2002) yaptığı çalışmada, Japonya'daki İngilizce sözlü sunum becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan öğretmen ve akran puanlarının incelenmesine odaklanmaktadır. Araştırma, 12 üniversite mezununun öğrencisinin performanslarının bir öğretmen ve dört akran tarafından değerlendirildiği bir deney üzerine yapılmıştır. Analiz, öğrenciler, sunum materyalleri ve puanlayıcılar olmak üzere üç temel bileşeni içermektedir. Çalışma genel olarak üç sonuca ulaşmıştır. İlk olarak, akran değerlendirmelerinin öğrencileri sunumlarını geliştirmeleri için motive etmede başarılı olabileceği gözlenmiştir. Akranlar, geri bildirim ve teşvikleriyle öğrencilerin performansını artırabilmektedir. İkinci olarak, akranların güvenilir puanlayıcılar olabileceği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akranlarının değerlendirmeleri, güvenilir bir geri bildirim kaynağı olarak kullanılabilir. Son olarak Rasch modelinin puanlayıcılar, öğrenciler ve sunum materyalleri hakkında ayrıntılı bilgi sağlamak için kullanışlı bir araç olduğu belirlenmiştir. Bu model, değerlendirme sürecindeki tüm bileşenlerin daha detaylı analizini sağlayarak, daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına olanak tanımaktadır. Nakamura'nın çalışması, akran değerlendirmelerinin öğrencileri motive etmede etkili olduğunu, akranların güvenilir puanlayıcılar olduğunu ve Rasch modelinin kapsamlı bir değerlendirme için faydalı olduğunu ortaya koymaktadır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve örnekleme yöntemi, veri toplama araçları ve veri toplama süreci hakkında bilgiler yer almaktadır.

### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

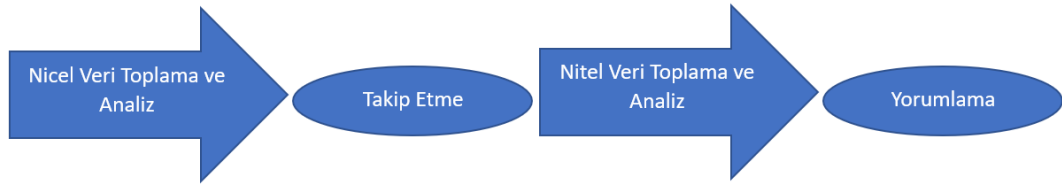
Bu araştırmada çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu ana problemine cevap aranırken daha sağlıklı sonuçlara erişebilmek adına karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan ölçümler ön test- son test şeklinde yapılmış ve hem nicel hem de nitel ölçme araçları kullanılmıştır. Ana problem etrafında şekillenen sonuçların değerlendirilmesi aşamasında ölçümler sonucunda elde edilen nicel ve nitel veriler birbirlerinden ayrı olarak çözümlenmiş, daha sonrasında bu veriler birleştirilerek genel bir yorum olarak sunulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde karma yöntem, araştırmalarda kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin birleştirildiği bir araştırma yöntemi olarak çıkmaktadır. Bu yöntemde araştırmacılar, farklı ölçme araçlarını kullanarak hem nicel hem de nitel veri toplayıp analiz eder. Karma yöntemde kullanılırken nicel ve nitel veriler eş zamanlı ya da birbiri ardına toplanabilir. Bu sayede verilerin birbirleriyle entegre edilmesi ve tek bir veri kaynağı üzerinden analiz yapılmasının önüne geçilerek araştırma sonuçlarının kapsamlı bir şekilde ele alınması mümkün hale gelir (Creswell ve Clark, 2014).

Karma yöntemin tercih edildiği araştırmalarda nitel ve nicel verilerin toplanması için tercih edilen farklı yöntemlere dayalı desenler bulunmakta ve birbirinden farklı sınıflandırmalar ışığında ele alınmaktadır. Bu desenler şu şekilde açıklanabilir:

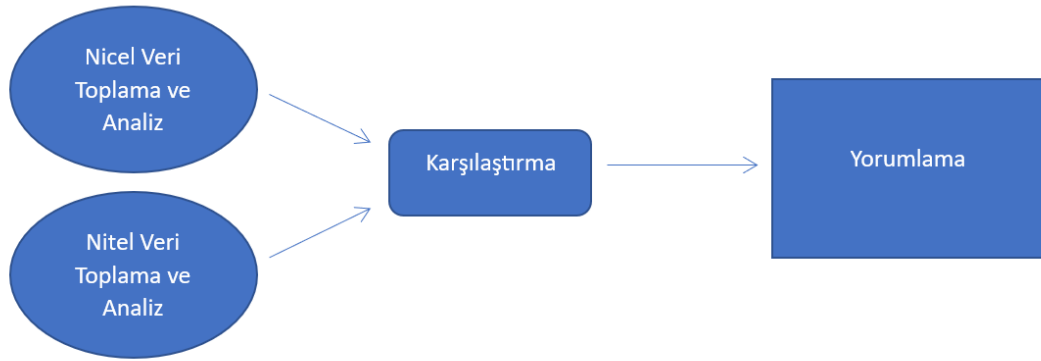
Açımlayıcı sıralı desen, öncelikle araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlar. Bunun ardından nitel verilerin toplanıp analiz edilmesiyle devam eder. Bu desene göre ikinci aşama nitel aşama olarak adlandırılır ve birinci aşama olan nicel aşamanın sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleştirilir. Araştırmacı, nitel aşamanın birinci aşama olan nicel aşamanın sonuçlarının açıklanmasına nasıl katkıda bulunduğunu yorumlar (Creswell ve Clark, 2014).

**Şekil 3.1:** Açımlayıcı Sıralı Desenin Görsel Olarak İfadesi



Yakınsayan paralel desen, araştırmacının nitel ve nicel verileri aynı anda toplamasıyla başlar ve sonrasında her iki veri ayrı ayrı analiz edilir. Bu analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar birleştirilir ve daha kapsamlı bir yorumlama sağlar (Creswell ve Clark, 2014).

**Şekil 3.2:** Yakınsayan Paralel Desenin Görsel Olarak İfadesi



Keşfedici sıralı desen, nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Daha sonra elde edilen sonuçlar üzerinden nicel verilerin toplanması ve analizi yapılır. Bu iki aşamanın sonucunda nitel verilerle elde edilen analizler nicel verilerle doğrulanmaya çalışılır. Araştırmacı, nitel verilerden yola çıkarak nicel verilerle nasıl bir genelleme yaptığını açıklar. (Creswell ve Clark, 2014).

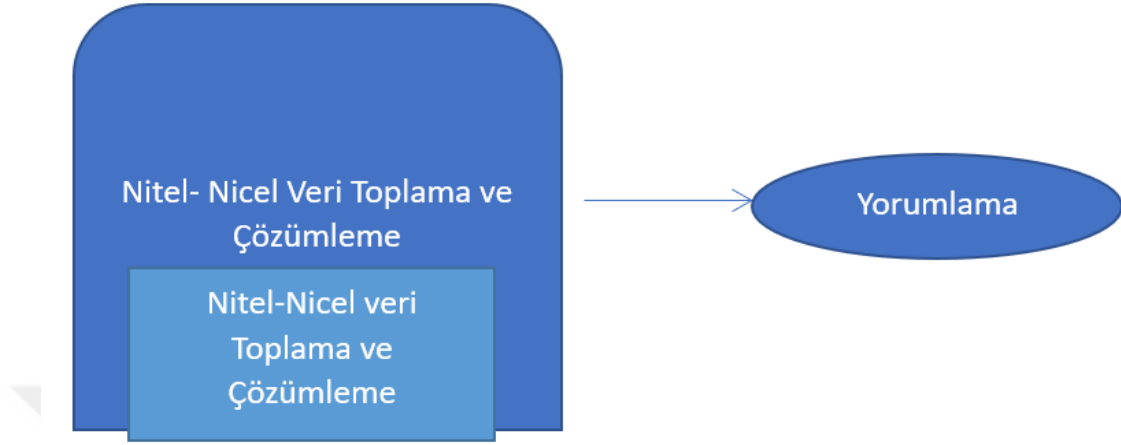
**Şekil 3.3:** Keşfedici Sıralı Desenin Görsel Olarak İfadesi



İç içe desen, araştırmacının nicel ve nitel verileri belirli bir sıraya göre değil ihtiyaca göre ekleyerek kullanmasına olanak sağlayan bir desen türüdür. Araştırmacı, bir

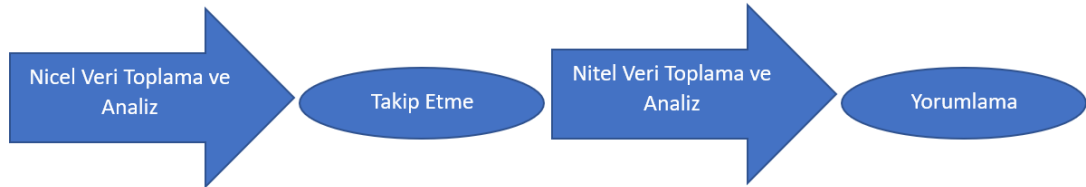
aşamada nitel diğer bir aşamada nicel bir çalışmayı tercih edebilir (Creswell ve Clark, 2014).

**Şekil 3.4:** İç İçe Desenin Görsel Olarak İfadesi



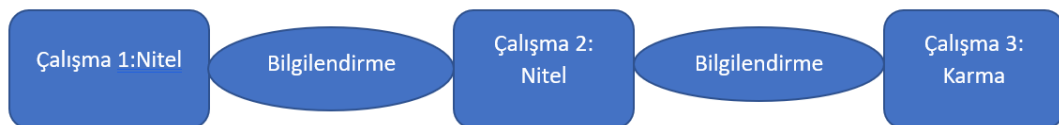
Dönüştürücü desen, araştırmacının zamanlama, birleştirme gibi tüm kararları belirlediği yöntemdir. Bu desen araştırmacının önceden belirlediği teorik çerçeveye bağlı olarak nicel ve nitel verilerin birleştirilmesiyle elde edilen sonuçların daha derinlemesine incelenmesini sağlar (Creswell ve Clark, 2014).

**Şekil 3.5:** Dönüştürücü Desenin Görsel Olarak İfadesi



Çok aşamalı desen, araştırmacının belirli bir programın amaçlarını karşılamak üzere sıralı ve eş zamanlı aşamaları belirli bir program çerçevesinde birleştirdiği desendir. Bu desen, programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan bir desendir (Creswell ve Clark, 2014).

**Şekil 3.6:** Çok Aşamalı Desenin Görsel Olarak İfadesi



Bahsedilen bu karma araştırma desenleri, araştırmanın sorununa göre araştırmacı tarafından şekillendirilebilir. Bu şekillendirmede nicel veya nitel verilerin önceliği, bu verilerin toplanma sırası, analiz süreçleri ve bu yöntemlerin nasıl ilişkilendirileceği gibi etmenler dikkate alınmalıdır. Araştırma sonuçlarının doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için en uygun karma desenin belirlenmesi ve bu doğrultuda bir çalışma yapılması gerekmektedir. Bu araştırma için uygun olan desenin açıklayıcı sıralı desen olduğu konusunda karar verilmiş ve araştırmada bu desen uygulanmıştır.

Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı tarafından temele alınan süreç sonucunda elde edilen nicel verilerdir. Nitel veriler ise nicel verileri desteklemek amacıyla kullanıldığından ikincil bir rol oynamaktadır. Bahsedilen birincil ve ikincil role örnek vermek gerekirse öğrencilerin bir yöntem sonucunda başarılarının ölçülmesine ilişkin bir araştırmada öğrencilerin başarı düzeyleri nicel olarak ölçüldükten ve analiz edildikten sonra öğrencilere süreç boyunca araştırma yönteminin en beğenilen yönleri üzerine görüşmeler yaparak nitel veriler elde edilir ve daha önce elde edilip analizi çıkarılan nicel verilerin sonuçlarına eklemeler yapılır (Büyüköztürk, 2011).

Yapılan bu çalışmanın modeline ait temel mantığı daha anlaşılır hale getirmek için aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Tabloda, deney ve kontrol grubunun tâbi tutulduğu uygulamalar ana hatlarıyla verilmiştir.

**Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Grubunun Geçirdiği Süreçler**

| Grup           | Uygulama öncesi                          | Uygulama Öncesi                    | Uygulamalar                                                                | Uygulama sonrası                         | Uygulama Sonrası                   |
|----------------|------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------|
|                | Ön test                                  |                                    |                                                                            | Son test                                 |                                    |
| <b>Deney</b>   | Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği | Yarı yapılandırılmış görüşme formu | Çoklu değerlendirmeye dayalı 9 farklı yazılı anlatım metni                 | Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği | Yarı yapılandırılmış görüşme formu |
| <b>Kontrol</b> | Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği |                                    | MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda 9 farklı yazılı anlatım metni | Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği |                                    |

### 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan iki farklı ortaokulda öğrenim gören 7/A ve 7/B sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okullar karma ortaokullar olmayıp kızların ve erkeklerin hemcinsleriyle beraber öğrenim gördükleri ortaokullardır. 2019 yılında tüm dünyada

etkisini gösteren Kovid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim gören ve okula uyum sağlama konusunda sıkıntı çeken 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan ilkokula daha yatkın oldukları; 8. sınıfların ise LGS sebebiyle bir baskı hissettikleri düşünüldüğünde ortaokul 7. sınıfların en uygun örneklem grubu olduğu değerlendirilmiştir.

Bu öğrencilerden deney grubunda 49 kişi (25 kız, 24 erkek), kontrol grubunda 45 kişi (21 kız, 24 erkek) bulunmaktadır. Araştırmaya deney ve kontrol grupları olmak üzere toplam 94 öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan grupların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

**Tablo 3.2: Grupların Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri**

|                        | Gruplar       | f  | %    |
|------------------------|---------------|----|------|
| Gruplar                | Deney Grubu   | 49 | 52,1 |
|                        | Kontrol Grubu | 45 | 47,9 |
| Deney Grubu Cinsiyet   | Kız           | 25 | 51,0 |
|                        | Erkek         | 24 | 49,0 |
| Kontrol Grubu Cinsiyet | Kız           | 21 | 46,7 |
|                        | Erkek         | 24 | 53,3 |

Tabloya göre, iki farklı faktör olan "Gruplar" ve "Cinsiyet" üzerindeki verilerin ayrıntıları aşağıda verilmiştir.

#### Gruplar:

- Deney Grubu: Bu grupta toplamda 49 kişi (%52,1) bulunmaktadır.
- Kontrol Grubu: Bu grupta toplamda 45 kişi (%47,9) bulunmaktadır.

#### Cinsiyet:

- Deney grubunda 25 kız öğrenci (%51,0) ve 24 erkek öğrenci (%49,0) bulunmaktadır.
- Kontrol grubunda 21 kız öğrenci (%46,7) ve 24 (%53,3) erkek öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan iki okulda öğrenciler sadece hemcinsleriyle öğrenim görmektedir. Bu durum araştırmanın cinsiyete bağlı 2 ve 6. alt problemlerinde istatistiklerin daha sağlıklı olabilmesi için hem kızlarda hem de erkeklerde gruplar, Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 şeklinde oluşturulmuştur. Dene 1 grubu sadece kızların beraber öğrenim gördüğü deney grubunu, deney 2 ise sadece erkeklerin beraber öğrenim gördüğü deney grubunu temsil etmektedir. Yine buna benzer

olarak kontrol 1 grubu sadece kızların beraber öğrenim gördüğü kız kontrol grubunu, kontrol 2 ise sadece erkeklerin beraber öğrenim gördüğü erkek kontrol grubunu temsil etmektedir. Ortaya çıkan istatistiksel veriler buna göre yorumlanmıştır.

**Tablo 3.3: Grupların Ön Test Aritmetik Ortalama ve SS Değerleri**

| Puan                                 | Gruplar | n  | $\bar{x}$ | Ss     |
|--------------------------------------|---------|----|-----------|--------|
| Kompozisyon Puanlama Ölçeği Ön test  | Deney   | 49 | 41,45     | 11,273 |
|                                      | Kontrol | 45 | 39,16     | 11,874 |
| Kompozisyon Puanlama Ölçeği Son test | Deney   | 49 | 62,47     | 12,603 |
|                                      | Kontrol | 45 | 39,71     | 10,117 |

Tablo 3.3'de verilen verilere göre grupların ön test ve son test aritmetik ortalamalarını ve SS değerlerini inceleyelim. Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği ön testte; deney grubunun ön test puanının aritmetik ortalaması 41.45 ve SS değeri 11.273'tür. Deney grubunun n değeri 49'dur. Kontrol grubunun ön test puanının aritmetik ortalaması 39.16 ve SS değeri 11.874'tür.

Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği son testte ise; deney grubunun son test puanının aritmetik ortalaması 62.47 ve SS değeri 12.603'tür. Deney grubunun n değeri 49'dur. Kontrol grubunun son test puanının aritmetik ortalaması 39.71 ve SS değeri 10.117'dir.

Ön test sonuçlarına göre, deney grubunun düşünce yazısı puanları, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir aritmetik ortalamaya ve daha büyük bir varyansa sahiptir. Son test sonuçlarına göre, deney grubunun kompozisyon puanları, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir aritmetik ortalamaya ve daha büyük bir varyansa sahiptir. Bu yorumlar, deney ve kontrol grupları arasındaki ön test ve son test puanlarının farklılık gösterdiğini ve deney grubunun daha yüksek bir puan dağılımına sahip olduğunu göstermektedir. Ancak verilere dayanarak, anlamlı farklılıkları belirlemek için istatistiksel testlerin yapılması gerekmektedir. Sadece aritmetik ortalamalar ve SS değerleri üzerinden anlamlı farklılık sonucu çıkarılamaz. Anlamlı farklılıkları değerlendirmek için genellikle t-testi kullanılır. Bu testler, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılır.

**Tablo 3.4: Grupların Ön Test Aritmetik Ortalama ve SS Değerleri**

| Puan                          | Gruplar | n  | $\bar{x}$ | ss    |
|-------------------------------|---------|----|-----------|-------|
| Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test  | Deney   | 49 | 42,09     | 7,807 |
|                               | Kontrol | 45 | 41,91     | 7,873 |
| Yazma Kaygısı Ölçeği Son test | Deney   | 49 | 38,25     | 6,135 |
|                               | Kontrol | 45 | 40,89     | 9,200 |

Tablo 3.4’de görüldüğü üzere verilen verilere dayanarak Yazma Kaygısı Ölçeğinin ön test ve son test sonuçlarını ve gruplar arasındaki karşılaştırmaları analiz edelim: Ön test sonuçlarında deney grubunda, ön test sonucunda 49 kişinin ortalama yazma kaygısı puanı 42.09’dır. Standart sapma 7.807’dir. Kontrol grubunda ise, ön test sonucunda 45 kişinin ortalama yazma kaygısı puanı 41.91’dir. Standart sapma 7.873’tir. Son test sonuçlarında ise; deney grubunda, son test sonucunda 49 kişinin ortalama yazma kaygısı puanı 38,25’tir. Standart sapma 6.135’tir. Kontrol grubunda ise, son test sonucunda 45 kişinin ortalama yazma kaygısı puanı 40.89’dur. Standart sapma 9.200’dür.

Ön test sonuçlarına göre, deney grubunun ortalama yazma kaygısı puanı (42,09) kontrol grubunun ortalama yazma kaygısı puanından (41.91) biraz daha yüksektir. Ancak, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ek analizler yapılması gerekmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun ortalama yazma kaygısı puanı (38,25) kontrol grubunun ortalama yazma kaygısı puanından (40.89) daha düşüktür. Bu fark, deney grubunda yapılan bir müdahalenin yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun son test sonuçlarının standart sapması (9.200) ön test sonuçlarına göre daha yüksektir. Bu, kontrol grubundaki yazma kaygısının son testte daha fazla değişkenlik gösterdiğini ve sonuçların daha dağılmış olduğunu gösterebilir. Bu yorumlar, Yazma Kaygısı Ölçeğinin ön test ve son test sonuçlarına dayanarak deney ve kontrol grupları arasındaki yazma kaygısı düzeylerini değerlendirmektedir. Ancak, istatistiksel analizler ve daha geniş bir veri seti kullanılarak sonuçların güvenilirliği ve istatistiksel anlamlılığı doğrulanmalıdır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla “Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği” (Yörüşün, 2013) kullanılmış ve bu ölçek yoluyla öğrencilere 0-100 puan arasında puanlar verilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarını

ölçmek amacıyla Karakuş Tayşi ve Taşkın'ın (2018) geliştirmiş oldukları “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü neticesinde son hali verilen, çalışma sürecinin uygulama kısmında deney grubu tarafından “Öz ve Akran Değerlendirme Formları” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmına ilişkin veriler ise Çınar (2012) tarafından geliştirilen görüşme sorularından faydalanarak hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunularak son hali verilen görüşme soruları öğrencilere uygulanmıştır.

Yarı deneysel desen, araştırmada müdahalede bulunulan ve kontrol edilen bir grup ile kontrol grubunun karşılaştırıldığı bir araştırma desendir. Bu desen, bir deneyin tam kontrollerini sağlamadan, bir müdahalenin etkisini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde, araştırmacılar deney grubuna bir müdahale veya manipülasyon gerçekleştirir ve bu müdahalenin etkisini değerlendirmek için bir kontrol grubuyla karşılaştırır. Kontrol grubu, müdahaleye maruz kalmayan veya farklı bir müdahaleye maruz kalan bir grup olabilir. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasındaki farkları inceleyerek müdahalenin etkisini çıkarımsal olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan yarı deneysel desen, öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkiyi incelemek için bir deney grubu ile bir kontrol grubunu karşılaştırmaktadır. Deney grubuna uygulama sırasında çoklu değerlendirme yaklaşımı kullanılarak bir müdahale uygulanmıştır. Kontrol grubu ise müdahaleye maruz kalmadan normal programı izlemiştir. Araştırmada, öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için kompozisyon puanlama ölçeğini kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları değerlendirerek objektif bir puanlama sistemi sunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmek için yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin yazma sürecindeki kaygı düzeylerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, müdahalenin etkisini değerlendirmek için pratik ve etik nedenlerle tercih edilmiştir.

Öğrencilerin düşünce yazılarını puanlamak amacıyla Yörüsün (2013) tarafından “8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünce Yazısı Yazma Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme: Silifke Atatürk İlköğretim Okulu Örneği” adlı tezinde kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen düşünce yazısı puanlama ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan yazma kaygısı ölçeği; Karakuş Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilmiş, İstanbul’da öğrenim gören 500 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilere dayanılarak hazırlanmıştır. Ölçek 16 maddeden ve 3 faktörden meydana gelmektedir. Ölçekte yer alan olumlu maddeler için “Tamamen katılıyorum 5 ve katılıyorum 4” ifadeleri olumsuz maddeler için “Hiç katılmıyorum 1 ve katılmıyorum 2” ifadeleri kullanılmıştır. Olumlu ya da olumsuz bir yargı bildirmeyen maddeler için ise “Kararsızım 3” ifadesi kullanıştır. Elde edilen ölçeğin analizleri sonucunda Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) değeri 0,838 ve Bartlett’s Küresellik Testi değeri ( $\chi^2=1767,902$ ;  $sd=171$   $p<,000$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı ise Cronbach’s Alpha güvenlik katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve değeri 0,790 olarak bulunmuştur.

### 3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Çalışmada metinlerin toplanma ve analiz edilme süreci 14 hafta sürmüştür. Genel olarak uygulama baştan sona Ocak ve Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süre zarfında öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce akran değerlendirme ve öz değerlendirme kavramlarına hazırlıklı olmaları amacıyla bazı deneme uygulamaları yapılmış ve öğrencilerin veri olarak kullanılacak uygulamaların sonuçlarına yanlı şekilde müdahale etmelerine fırsat verilmemesine çalışılmıştır. Araştırma kapsamında veri olarak kullanılacak uygulamalar toplamda 9 haftayla sınırlıdır. Çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan tüm ölçek, görüşme formları ve materyaller için çalışmanın yapılacağı kurum müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmanın amacı daha önce de belirtildiği gibi çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubu üzerinde çoklu değerlendirme tekniği uygulanıştır. Tekniğin uygulanabilmesi amacıyla öğrencilere Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan düşünce yazıları etkinlikleri üzerinden yazılı metinler üretmeleri sağlanmış ve bu metinler analiz edilmiştir. Yazılı üretim aşamasında ise veri toplama aracı olarak öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinler kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazılı metin üretim sürecinden önce düşünce yazıları için konular belirlenmiştir. Bu konuların belirlenmesinde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığında 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kullanılması onaylanan ve seçilen

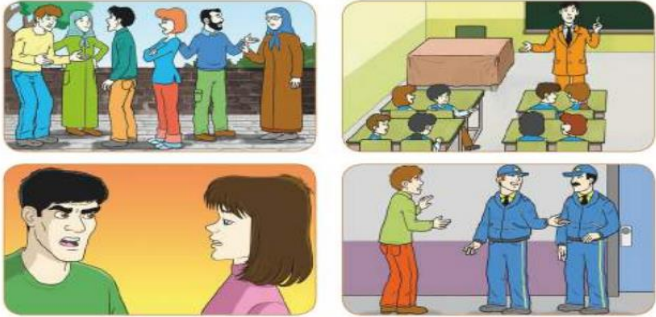
örnekleme halen kullanılan Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki düşünce yazıları etkinlikleri kullanılmıştır.

Ders kitaplarının hazırlanmasında en önemli özelliklerden birisi de bilimsellik ilkesidir. Konuyla ilgili mevzuata bakıldığında (Millî Eğitim Bakanlığı Ders kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 6/b maddesi) ders kitapları ve eğitim araçlarının nitelikleri bölümünde ‘‘Bilimsel hata içermez’’ ifadesi yer almaktadır. Bu maddeden hareketle adı geçen ders kitabında yer alan yazılı anlatım etkinliklerinin yeniden uzman görüşüne sunulmasının gereksiz olduğu değerlendirilmiştir. Bu yüzden araştırma boyunca değerlendirme altına alınan düşünce yazısı konularının belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmamıştır.

Uygulama sürecinde iki grup için de aynı konular Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki düşünce yazıları etkinliklerinden alınmıştır ve eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu etkinlikleri normal işleyişte devam etmiş, deney grubuna ise her uygulama sonrasında çoklu değerlendirme yaklaşımını içeren değerlendirmeler yapılmıştır. Veri olarak kullanılan toplam dokuz uygulamanın ilki, her iki grup için de ön test olarak uygulanmıştır. Son konu ise her iki grup için de son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde belirlen düşünce yazılarının konuları ve uygulama tarihleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3.5: Uygulama Konuları ve Tarihleri**

| KONU                                                                                                                                                      | UYGULAMA HAFTASI |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1. Doğa konulu bir kompozisyon yazınız. Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ediniz.                                                      | 21-25 MART 2022  |
| 2. Aşağıdaki görsellerde bulunan müzik aletlerinden birini tanıtan bir yazı yazınız.                                                                      | 28-31 MART 2022  |
|                                                                          |                  |
| 3. “Söz uçar, yazı kalır.” atasözünü açıklayan bir yazı yazınız.                                                                                          | 4-8 NİSAN 2022   |
| 4. “Her ülkeye emekle, çalışmakla erilir. Bahtiyarlık istersen ömür sür didinerek.” Yukarıdaki beyitte anlatılmak istenen nedir? Düşüncelerinizi yazınız. | 11-15 NİSAN 2022 |
| 5. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Görsellerde anlatılmak istenenleri yazınız.                                                                          | 18-22 NİSAN 2022 |
|                                                                         |                  |
| 6. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Çevrenizle iletişim kurarken nelere dikkat etmeniz gerektiğini yazınız.                                              | 25-29 NİSAN 2022 |
|                                                                        |                  |
| 7. Teknolojinin hiç ilerlemediğini düşününüz. Bu durumda nasıl bir yaşantımız olurdu yazınız                                                              | 9-13 MAYIS 2022  |
| 8. İbn-i Sina'nın sözünden hareketle “Zorluklar karşısında nasıl bir tutum içinde olmalıyız?” konulu bir yazı yazınız.                                    | 16-20 MAYIS 2022 |
|                                                                        |                  |
| 9. Teknolojinin gelişmesinin aile içi iletişime olumsuz etkisini anlatan bir metin yazınız.                                                               | 23-27 MAYIS 2022 |

Çoklu değerlendirme yaklaşımı uygulamalarına başlamadan önce hem kontrol grubuna hem de deney grubuna “Yazma Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere uygulanacak ölçek ve görüşmeler hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış, sürecin nasıl ilerleyeceği ve uygulanacak yaklaşımlar hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Araştırma öncesi ve sonrasında yapılacak olan görüşmeler için örneklem içerisinde gönüllü 20 öğrenci seçilmiş ve görüşmeler bu öğrencilerle yapılmıştır.

Araştırma başlangıcında yapılan ön test uygulamaları ve görüşmelerin ardından deney grubuna yapılacak olan uygulamalara geçilmiştir. Süreç boyunca öğrencilerin yazılı anlatım becerileri sonucunda ortaya koydukları ürünler kendileri ve akranları tarafından değerlendirilmiştir. Alanyazında öz ve akran değerlendirme olarak adı geçen bu değerlendirmeler öncesinde öğrencilere bu uygulamaların nasıl yapılacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, uygulama öncesinde öğrencilerin süreci sağlıklı yürütebilmeleri adına analiz dışı bırakılacak deneme uygulamaları yaptırılmıştır. Bu sayede öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeyi nasıl yapacakları konusunda tereddüde yer bırakılmamıştır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımı uygulamaları ön test ve son test dışında toplamda 7 hafta sürmüştür. Bu süreçte önceden belirlenen konularla ilgili öğrencilerden yazılı ürünler ortaya koymaları istenmiştir. Ortaya konan bu yazılı ürünler araştırmacı tarafından uygulama saatleri dışında “Düşünce Yazısı Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiş ve öğrencilere geri bildirim yapılmıştır. Bu geri bildirimden sonra öğrencilerden kendi ürünlerini “Öz Değerlendirme Formu” kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun ardından ise öğrencilerin yazılı ürünleri rastgele sınıf arkadaşlarına dağıtılmış ve “Akran Değerlendirme Formu” kullanarak arkadaşlarının yazılı ürünlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu sürecin ardından arkadaşları tarafından değerlendirilen öğrencilere bu formlar verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Uygulama öncesi yapılan etkinliklerde öğrencilere değerlendirme türleri değişik sıralarda uygulanmış ve bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin yansız olarak değerlendirme yapabildikleri sıralama bu şekilde belirlenmiştir.

Süreç boyunca her öğrenciye bir kod numarası verilmiş ve bu gizli tutulmuştur. Bunun nedeni ise öğrenciler arasında oluşabilecek yanlı tutumu engellemek ve araştırmanın sonuçlarının objektif olabilmesini sağlamaktır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının uygulanmasının ardından çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testler, son test olarak uygulanmış ve araştırmanın nicel veri kısmı bitirilmiştir. Nitel veri sağlamak amacıyla kontrol grubuna gönüllüleriyle görüşmeler yapılmıştır.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verilerin analiz edilmesi ve anlamlandırılması için SPSS programı kullanılmıştır. İlk olarak, demografik bilgiler için frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak genel bir resim çizilmiştir. Bu analizler, verilerin katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi vermesi amacıyla yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normal dağılım testleri kullanılmıştır. Bu testler, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra, grupların başarılarını karşılaştırmak için aritmetik ortalama kullanılarak gruplar arasındaki karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu yöntem, farklı grupların başarı düzeylerini istatistiksel olarak değerlendirmek için kullanılır. Parametrik tekniklerden t testi kullanılarak gruplar arasında başarı düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu analizler, elde edilen verilerin daha iyi anlaşılması ve yorumlanmasına yardımcı olmuştur.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows-” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum  $p < ,05$  düzeyinde sınanmış, bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak Tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 3.6: Ölçeklerin Betimsel Değerleri**

|                             | Ölçekler | Çarpıklık | Basıklık |
|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Yazma Kaygısı Ölçeği        | Ön test  | -,492     | 1,175    |
|                             | Son test | -,430     | -,255    |
| Kompozisyon Puanlama Ölçeği | Ön test  | ,681      | ,525     |
|                             | Son test | ,242      | -,844    |

Tablo 3.6. incelendiğinde Yazma Kaygısı Ölçeği ön test çarpıklık-,492, basıklık-1,175 olarak bulunmuştur. Son test çarpıklık-,430, basıklık-,255 olarak bulunmuştur. Kompozisyon Puanlama Ölçeği ön test çarpıklık ,681, basıklık ,525 olarak bulunmuştur. Son test çarpıklık ,242, basıklık-,844 olarak bulunmuştur. Veriler -1,5 ile +1,5 arasındaki verileri normal dağılım sınırları içinde kabul edilmektedir. Bu durumda veri setinin büyük ölçüde normal dağılıma yakın olduğunu ve analizlerinizde normal dağılıma dayalı varsayımların geçerli olabileceğini gösterir.

Yazma Kaygısı Ölçeği:

Ön test verilerinin çarpıklık değeri negatif bir değerdir. Bu, veri dağılımının sola çekik olduğunu gösterir. Yani, dağılımın sol tarafında uzun kuyruklar veya düşük değerler bulunabilir. Ön test verilerinin basıklık değeri de negatif bir değerdir. Bu, veri dağılımının düzleşmiş olduğunu gösterir. Yani, dağılımın uç değerlerinin ve dağılımın genişlemiş olabileceği anlamına gelir. Son test verilerinde de çarpıklık değeri negatif bir değerdir. Bu da dağılımın sola çekik olduğunu gösterir. Son test verilerinin basıklık değeri ise negatif bir değerdir. Bu, dağılımın düzleşmiş ve uç değerlerinin sıklaştığı bir yapıya sahip olduğunu gösterir.

Kompozisyon Puanlama Ölçeği:

Ön test verilerinin çarpıklık değeri pozitif bir değerdir. Bu, veri dağılımının sağa çekik olduğunu gösterir. Yani, dağılımın sağ tarafında uzun kuyruklar veya yüksek değerler bulunabilir. Ön test verilerinin basıklık değeri de pozitif bir değerdir. Bu, veri dağılımının yüksek ve sivrilmiş bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Son test verilerinde çarpıklık değeri pozitif bir değerdir. Bu da dağılımın sağa çekik olduğunu gösterir. Son test verilerinin basıklık değeri ise negatif bir değerdir. Bu, dağılımın düzleşmiş ve uç değerlerinin sıklaştığı bir yapıya sahip olduğunu gösterir.



**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**  
**BULGULAR**

Bu bölümde yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın nicel yönü ile ilgili bulgular, “*Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği*” olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir. Bu iki ana başlık altında ise “*Betimsel ve Farklılaşma Analizleri*” kullanılmıştır. Bulgular alt problemler baz alınarak tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

##### 4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt probleme ait deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön test ve son test puanları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.1: Ön Test ve Son Test Sonuçları**

| Puan                                 | Gruplar | n  | $\bar{X}$ | ss     | t Testi |    |      |
|--------------------------------------|---------|----|-----------|--------|---------|----|------|
|                                      |         |    |           |        | t       | sd | p    |
| Kompozisyon Puanlama Ölçeği Ön test  | Deney   | 49 | 41,45     | 11,273 | ,960    | 92 | ,339 |
|                                      | Kontrol | 45 | 39,16     | 11,874 |         |    |      |
| Kompozisyon Puanlama Ölçeği Son test | Deney   | 49 | 62,47     | 12,603 | 9,600   | 92 | ,000 |
|                                      | Kontrol | 45 | 39,71     | 10,117 |         |    |      |

Tablo 4.1’de verilen verilere göre ön test ve son test sonuçlarını inceleyelim: Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği ön testinde; deney grubunun ön test puanının ortalama değeri 41.45, standart sapması 11.273 ve n değeri 49’dur. Kontrol grubunun ön test puanının ortalama değeri 39.16, standart sapması 11.874 ve n değeri 45’tir. Yapılan t-testine göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = 0.960$ ,  $p = 0.339$ ).

Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği son testinde; deney grubunun son test puanının ortalama değeri 62.47, standart sapması 12.603 ve n değeri 49’dur. Yapılan t-testine göre, deney grubunun ön testten son teste geçişinde puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmaktadır ( $t = 9.600$ ,  $p = 0.000$ ).

Ön test sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu, ön test puanlarının gruplar arasında benzer olduğunu gösterir. Son test sonuçlarına göre, deney grubunun puanları ön testten sonra anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu, deney grubunun yazma becerilerinin zamanla geliştiğini ve kayda değer bir ilerleme gösterdiğini gösterir.

#### 4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerilerinde düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı bir anlamlı farklılığın araştırıldığı bu bölümdeki veriler tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.2: Cinsiyete Göre Ön Test ve Son Test Sonuçları**

| Puan                           | Gruplar | n  | $\bar{x}$ | ss     | t       | t Testi<br>sd | p    |
|--------------------------------|---------|----|-----------|--------|---------|---------------|------|
| Deney.1.Kompozisyon Puanlama   | Kız     | 24 | 42,54     | 12,945 | -9,644  | 23            | ,000 |
| Ölçeği Ön test /Son test       | Kız     | 24 | 61,27     | 14,385 |         |               |      |
| Deney.2.Kompozisyon Puanlama   | Erkek   | 25 | 40,36     | 9,552  | -12,242 | 24            | ,000 |
| Ölçeği Ön test /Son test       | Erkek   | 25 | 63,67     | 10,197 |         |               |      |
| Kontrol.1.Kompozisyon Puanlama | Kız     | 24 | 40,17     | 10,445 | ,813    | 23            | ,424 |
| Ölçeği Ön test /Son test       | Kız     | 24 | 40,58     | 10,862 |         |               |      |
| Kontrol.2.Kompozisyon Puanlama | Erkek   | 21 | 38,15     | 11,826 | -1,204  | 20            | ,243 |
| Ölçeği Ön test /Son test       | Erkek   | 21 | 38,84     | 9,355  |         |               |      |

Tablo 4.2, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarını cinsiyete göre karşılaştırmaktadır. Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği testinde; Deney Grubu: Deney 1: Kız öğrencilerin ön test puanı ortalaması 42,54, son test puanı ortalaması ise 61,27'dir. Deney 2: Erkek öğrencilerin ön test puanı ortalaması 40,36, son test puanı ortalaması ise 63,67'dir. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir ( $p < 0,05$ ).

Kontrol Grubu: Kontrol 1: Kız öğrencilerin ön test puanı ortalaması 40,17, son test puanı ortalaması ise 40,58'dir. Kontrol.2: Erkek öğrencilerin ön test puanı ortalaması 38,15, son test puanı ortalaması ise 38,84'tür. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Yukarıdaki yorumlar, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeği puanları üzerindeki cinsiyet temelli farklılıkları göstermektedir. Deney grubunda kendi aralarında hem kız hem de erkek öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Ancak, kontrol grubunda her iki cinsiyet arasında ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunda bulunan erkek ve kızların son test puanları ön test puanları arasındaki yükseliş benzerdir. Hem kızlar hem de erkeklerin yapılan uygulamalar neticesinde yazma becerileri cinsiyet farkı olmadan gelişmiştir.

#### 4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Deney grubunun kendi içindeki başarı puanlarını belirlemek için yapılan analizin sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.3: Deney Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları**

| Puan                        | Gruplar        | n  | $\bar{x}$ | ss     | t Testi |    |      |
|-----------------------------|----------------|----|-----------|--------|---------|----|------|
|                             |                |    |           |        | t       | sd | p    |
| Kompozisyon Puanlama Ölçeği | Deney Ön test  | 49 | 41,45     | 11,273 | 25,116  | 48 | ,000 |
|                             | Deney Son test | 49 | 62,47     | 12,603 |         |    |      |

Tablo 4.3'te, deney grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeğindeki ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkları değerlendirmek için t-testi kullanılmıştır. Tablodaki verilere göre, deney grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeğindeki ön test puanı 41,45 olarak belirtilmiştir. Son test puanı ise 62,47 olarak verilmiştir. Bu, deney grubu katılımcılarının kompozisyon becerilerinin zaman içinde önemli bir gelişme gösterdiğini göstermektedir. T-testi sonucunda elde edilen t değeri 25,116 olarak verilmiştir. P değeri ise ,000 (virgülle ayrılmış) olarak belirtilmiştir. Bu değerler, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, tablodaki verilere göre deney grubundaki katılımcılar arasında Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılık, deney grubu katılımcılarının kompozisyon becerilerinin zamanla geliştiğini ve süreç boyunca yapılan uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Kontrol grubunun kendi içindeki başarı puanlarını belirlemek için yapılan analizin sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.4: Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları**

| Puan                        | Gruplar          | n  | $\bar{x}$ | ss     | t Testi |    |      |
|-----------------------------|------------------|----|-----------|--------|---------|----|------|
|                             |                  |    |           |        | t       | sd | p    |
| Kompozisyon Puanlama Ölçeği | Kontrol Ön test  | 45 | 39,16     | 11,874 | 21,555  | 44 | ,000 |
|                             | Kontrol Son test | 45 | 39,71     | 10,117 |         |    |      |

Tablo 4.4'te kontrol grubu ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanları incelendiğinde, ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ön test puanlarına bakıldığında, katılımcıların başlangıçta ortalama olarak düşük bir Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanına sahip olduğu gözlemlenirken, son test puanlarına bakıldığında

puanların az da olsa arttığı görülmektedir. Tablodaki verilere göre, kontrol grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.  $t$  değeri, örneklem büyüklüğü ve  $p$  değeri dikkate alındığında, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Yani, kontrol grubu katılımcılarının kompozisyon becerileri arasında müdahale öncesi ve müdahale sonrası dönemde çok küçük de olsa bir değişim gözlemlenmiştir. Ön test puanlarının ortalama olarak düşük olduğu, son test puanlarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, kontrol grubundaki katılımcıların müdahale sonucunda kompozisyon becerilerinde bir gelişme yaşadığını işaret etmektedir. Sonuç olarak, kontrol grubundaki katılımcılar arasında ön test ve son test Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu söylenebilir.

#### 4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Uygulama öncesi ve sonrası çalışma gruplarının kaygı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan analizin sonucu tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.5: Ön Test ve Son Test Sonuçları**

| Puan                          | Gruplar | n  | $\bar{x}$ | ss    | t Testi |    |      |
|-------------------------------|---------|----|-----------|-------|---------|----|------|
|                               |         |    |           |       | t       | sd | p    |
| Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test  | Deney   | 49 | 42,09     | 7,807 | ,597    | 92 | ,552 |
|                               | Kontrol | 45 | 41,91     | 7,873 |         |    |      |
| Yazma Kaygısı Ölçeği Son test | Deney   | 49 | 38,25     | 6,135 | 12,600  | 92 | ,000 |
|                               | Kontrol | 45 | 40,89     | 9,200 |         |    |      |

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere verilerde yapılan t testi analizine dayanarak ön test sonuçlarında; deney grubunda ön test puanının ortalama değeri 42.88, standart sapması 7.807 ve  $n$  değeri 49’dur. Kontrol grubunda ön test puanının ortalama değeri 41.91, standart sapması 7.873 ve  $n$  değeri 45’tir. Yapılan t-testine göre, gruplar arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = 0.597$ ,  $p = 0.552$ ).

Son test sonuçlarında; deney grubunda son test puanının ortalama değeri 38,25, standart sapması 6.135 ve  $n$  değeri 49’dur. Kontrol grubunda son test puanının ortalama değeri 40.89, standart sapması 9.200 ve  $n$  değeri 45’tir. Yapılan t-testine göre, gruplar arasında son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t = 12.600$ ,  $p = 0.000$ ).

Ön test sonuçlarına göre, deney grubuyla kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu, deney öncesi yazma kaygısı düzeylerinin

benzer olduğunu gösterir. Son test sonuçlarına göre, deney grubuyla kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu, deney sonrası yazma kaygısı düzeylerinin deney grubunda belirgin bir şekilde azaldığı, kontrol grubunda da deney grubunda olduğu kadar olmasa da bir düşüş olduğu görülmektedir.

#### 4.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı herhangi bir anlamlı farklılığın araştırıldığı bu bölümdeki veriler tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.6: Cinsiyete Göre Ön Test ve Son Test Sonuçları**

| Puan                                            | Gruplar | n  | $\bar{x}$ | ss     | t Testi |    |      |
|-------------------------------------------------|---------|----|-----------|--------|---------|----|------|
|                                                 |         |    |           |        | t       | sd | p    |
| Deney 1 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test/Son test   | Kız     | 24 | 42,75     | 5,788  | -12,169 | 23 | ,000 |
|                                                 | Kız     | 24 | 38,34     | 5,879  |         |    |      |
| Deney 2 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test/Son test   | Erkek   | 25 | 41,43     | 9,474  | -9,166  | 24 | ,000 |
|                                                 | Erkek   | 25 | 38,16     | 6,492  |         |    |      |
| Kontrol 1 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test/Son test | Kız     | 24 | 42,25     | 6,829  | 1,020   | 23 | ,318 |
|                                                 | Kız     | 24 | 40,79     | 8,129  |         |    |      |
| Kontrol 2 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test/Son test | Erkek   | 21 | 41,57     | 9,081  | ,264    | 20 | ,795 |
|                                                 | Erkek   | 21 | 40,97     | 10,498 |         |    |      |

Tablo 4.6, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarını cinsiyete göre karşılaştırmaktadır. Yazma Kaygısı Ölçeği ön test Sonuçlarında; Deney Grubu: Deney 1: Kız öğrencilerin ön test puanı ortalaması 42,75, son test puanı ortalaması ise 38,34'tür. Deney 2: Erkek öğrencilerin ön test puanı ortalaması 41,43, son test puanı ortalaması ise 38,16'dır. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir ( $p < 0,05$ ).

Kontrol Grubu: Kontrol 1: Kız öğrencilerin ön test puanı ortalaması 42,25, son test puanı ortalaması ise 40,79'dır. Kontrol 2: Erkek öğrencilerin ön test puanı ortalaması 41,57, son test puanı ortalaması ise 40,97'dir. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Yukarıdaki yorumlar, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ölçeği puanları üzerindeki cinsiyet temelli farklılıkları göstermektedir. Deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık

olduğu belirtilmiştir. Ancak, kontrol grubunda her iki cinsiyet arasında ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

#### 4.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Deney grubunun kendi içerisinde kaygı durumlarını belirlemek üzere yapılan analizin sonucu tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.7: Deney Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçları**

| Puan                 | Gruplar        | n  | $\bar{x}$ | ss    | t Testi |    |      |
|----------------------|----------------|----|-----------|-------|---------|----|------|
|                      |                |    |           |       | t       | sd | p    |
| Yazma Kaygısı Ölçeği | Deney Ön test  | 49 | 42,09     | 7,807 | 37,551  | 48 | ,000 |
|                      | Deney Son Test | 49 | 38,25     | 6,135 |         |    |      |

Tablo 4.7, deney grubundaki katılımcıların Yazma Kaygısı Ölçeği puanlarını içermektedir. Tabloda, deney grubunun önceki (ön test) ve sonraki (son test) puanları, puan sayısı (n), standart sapma (sd), t değeri, p değeri gibi istatistiksel bilgilerle birlikte sunulmaktadır. Öncelikle, ön test puanlarına bakıldığında, deney grubundaki katılımcıların yazma kaygısıyla ilgili ortalamalarının 42,09 olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ise 7,807'dir. Bu, katılımcıların ön testteki yazma kaygısı düzeyinin dağılımını gösterir. Son test puanlarına geçtiğimizde, deney grubundaki katılımcıların yazma kaygısıyla ilgili ortalamalarının 38,25 olduğunu görüyoruz. Standart sapma değeri ise 6,135'tir. Bu, katılımcıların son testteki yazma kaygısı düzeyinin dağılımını gösterir.

Tablonun sağ tarafında, t-testi sonuçlarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. T-testi, ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan bir istatistiksel testtir. Tablodaki t değeri, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir. P değeri ise bu farkın anlamlılık düzeyini belirtir. Tabloda belirtilen p değeri, 0,05'ten daha düşük olduğu için istatistiksel olarak anlamlıdır. Tabloya dayanarak, deney grubundaki katılımcıların yazma kaygısı düzeyinde önemli bir iyileşme olduğu söylenebilir. Son test puanları, ön test puanlarına göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu için, deney grubunda yazma kaygısının azaldığı ve yazma becerilerinin geliştiği sonucuna varılabilir.

#### 4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın araştırıldığı bu bölümdeki veriler tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.8: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçları**

| Puan                 | Gruplar          | n  | $\bar{X}$ | ss    | t Testi |    |      |
|----------------------|------------------|----|-----------|-------|---------|----|------|
|                      |                  |    |           |       | t       | sd | p    |
| Yazma Kaygısı Ölçeği | Kontrol Ön Test  | 45 | 41,91     | 7,873 | 34,856  | 44 | ,000 |
|                      | Kontrol Son Test | 45 | 40,89     | 9,200 |         |    |      |

Tablo 4.8’deki verilere göre, kontrol grubunun Yazma Kaygısı Ölçeği puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları sunulmuştur. Tablodaki bilgiler, puan sayısı (n), ortalama (M), standart sapma (sd), t değeri ve p değeri gibi istatistiksel ölçümleri içermektedir. Ön test puanlarına baktığımızda, kontrol grubundaki katılımcıların yazma kaygısı puanlarının ortalama olarak 41,91 olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ise 7,873 olarak hesaplanmıştır. Son test puanlarına geçtiğimizde ise, kontrol grubundaki katılımcıların yazma kaygısı puanlarının ortalama olarak 40,89 olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ise 9,200 olarak belirlenmiştir. Tabloda yer alan t-testi sonuçları, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmektedir. T değeri, ön test ve son test puanları arasındaki farkın büyüklüğünü gösterirken, p değeri ise bu farkın anlamlılık düzeyini belirtir.

Tablodaki verilere göre, t değeri 34,856 olarak verilmiş ve p değeri ise ,000 (virgülle ayrılmış) olarak belirtilmiştir. T değeri, istatistiksel analizde bir test istatistiğini ifade eder. Bu durumda, t değeri 34,856 olarak oldukça yüksek bir değerdir. T değeri ne kadar yüksekse, ön test ve son test puanları arasındaki farkın da o kadar büyük olduğunu gösterir. P değeri ise, t-testi sonucunda elde edilen t değerinin anlamlılığını ifade eder. ,000 olarak belirtilen p değeri oldukça düşüktür. Bu da ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir. Yani, tablodaki verilere göre, kontrol grubundaki katılımcılar arasında Yazma Kaygısı Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılık, ön test ve son test puanları arasında belirgin bir değişim olduğunu göstermektedir. Ancak, daha kesin bir yorum yapabilmek için p değerinin tam değeri gerekmektedir. ,000 olarak verilen p değeri çok küçük olduğu için genellikle  $p < 0,001$  şeklinde ifade edilir. Bu da farkın oldukça anlamlı olduğunu ve tesadüfi bir durum olmadığını gösterir. Sonuç olarak, tablodaki verilere göre kontrol grubundaki katılımcılar arasında Yazma Kaygısı Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılığın nedenleri ve etkileri hakkında daha detaylı bir değerlendirme yapabilmek için ek analizler ve araştırmalar yapılması gerekmektedir.

## 4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Yapılan incelemelerde öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik çözümlemeleri değerlendirildi. Bu analizler sonucunda uygulama öncesi ve sonrası başlıklarının temaların ana başlıkları olması uygun görüldü. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğrencilerin cinsiyet dağılımları da bu bölümde verilmiştir.

Deney grubunda yer alan 10 kız, 10 erkek olacak şekilde toplamda 20 öğrenciyle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Öğrencilere 1’den 20’ye kadar “katılımcı,1; katılımcı, 2...” şeklinde kod isimler verilmiştir.

### 4.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilere uygulama öncesi aşağıda belirtilen sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek alt temalar ortaya çıkarılmıştır.

Uygulama öncesi öğrencilere yöneltilen sorular:

- Yazı yazarken sana kolay ya da zor gelen noktalar hangileridir? (Metne başlama, kelime seçimi, başlık bulma gibi.)
- Yazı yazarken nelere dikkat ediyorsun? (İçerik, Düzen, İmla, Noktalama ...)
- Yazı yazarken zorlandığın ya da sana kolay gelen aşamalar nelerdir?
- Yazdığın metinleri değerlendirirken neler yapıyorsun?
- Yazı yazarken kaygı durumun nasıldır?
- Yazı yazmak sana neler hissettiriyor?

Yapılan bu görüşmelerde öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde belirgin bir şekilde ortaya çıkan alt temalar şu şekildedir:

- Yazma esnasında zor ya da kolay gelen noktalar
- Yazarken dikkat edilen noktalar
- Yazma esnasında kolay ya da zor gelen aşamalar
- Metin değerlendirme yöntemleri
- Yazma esnasında kaygı durumu
- Yazma esnasında hissedilenler

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası sorulan sorular neticesinde alınan cevaplardan altı alt tema ve kodlar oluşturulmuş,

öğrencilerin temalara ait görüşleri tablo ve şekillerle sunulmuştur. Uygulama öncesi ve sonrası oluşan temalar tabloda verilmiştir. Tabloda verilen alt temalar uygulama öncesi ve sonrası şeklinde numara sırasına göre sunulmuştur.

**a. Yazma esnasında zor ya da kolay gelen noktalar**

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre genel olarak yazma esnasında ‘yazım kuralları’, ‘noktalama işaretleri’, ‘sayfa düzeni’ ve ‘kelime seçimi’ noktalarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler yazma esnasında ‘örnek verme’, ‘başlık bulma’ noktalarında zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerin yazma esnasında kendilerine zor ya da kolay gelen noktalara verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.9: Yazma Esnasında Zor ya da Kolay Gelen Noktalar**

| Kategoriler          | Kodlar               | f  |
|----------------------|----------------------|----|
| Kolay Gelen Noktalar | Örnek verme          | 11 |
|                      | Başlık Bulma         | 4  |
| Zor gelen Noktalar   | Yazım Kuralları      | 15 |
|                      | Sayfa Düzeni         | 13 |
|                      | Noktalama İşaretleri | 12 |
|                      | Kelime Seçimi        | 9  |

Bu alt temaya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

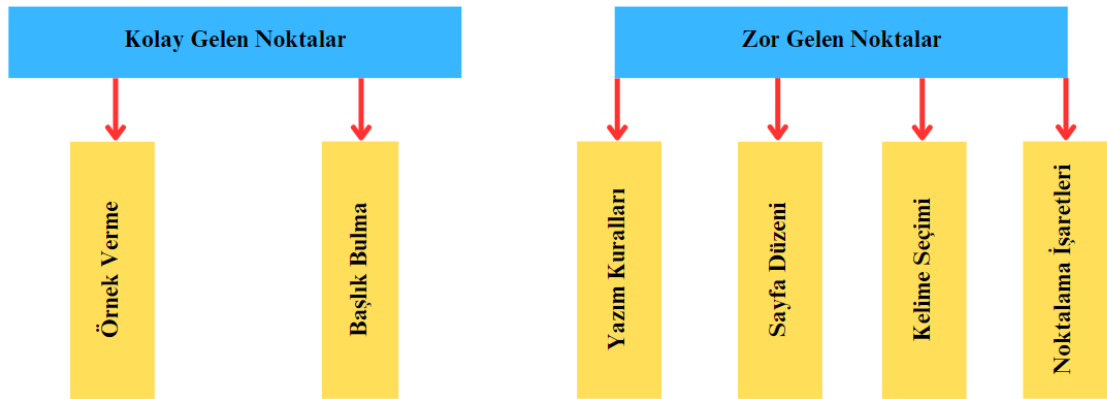
“Yazı yazarken sürekli yazım kuralları ve noktalama işaretlerini acaba doğru yapabiliyor muyum diye düşünüyorum ve bu konu benim stres kaynağım olup sürekli yanlış yapıyorum.” (Katılımcı, 12)

“Metne başladıktan sonra özellikle ortalara doğru yazmak çok kolay oluyor ve aklıma sürekli değişik örnekler geliyor. Yani örnek bulmakta zorlanmıyorum ama bazen şekil olarak hep yamuk oluyor yazılar. Bunun dışında başka zorlanmıyorum. (Katılımcı, 3)

“Yazı yazarken kolay gelen noktalardan birisi benim için başlık bulmak. Zor gelen kısım ise kelime seçmek. Yazıya başlarken bir türlü kelime bulamıyorum.” (Katılımcı, 17)

“Yazarken kelimeler ayrı mı yazılacak birleşik mi karar veremiyorum. En zoru da kenardaki boşluklar yamuk oluyor hep. Bana göre kolay gelen şeyler başlık yazmak” (Katılımcı, 7)

**Şekil 4.1:** Yazma Esnasında Kolay ve Zor Gelen Noktalar



Öğrencilerin bu alt temada incelenen ifadelerinde bakıldığında öğrenciler, yazma esnasında daha çok biçimsel özelliklerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda zorlandıkları görülmektedir. Bu konuda zorlanmalarının sebebi sınav odaklı çalışmaları ve bu konuları özümseyebilecekleri yazma çalışmalarını yeteri kadar yapmamaları olarak açıklanabilir. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri yazma çalışmalarıyla kalıcı olarak öğrenilebilir. Bu çalışmalar olmadan sadece kural ezberlemek hataların başlıca sebebi olarak görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak yazma esnasında öğrencilerin yazıklarına kolayca başlık bulabildikleri ve konu ilerledikçe örnek verme konusunda herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmektedir.

#### **b. Yazarken dikkat edilen noktalar**

Yazma esnasında öğrencilerin dikkat ettikleri konusunda görüşleri ele alındığında öğrencilerin en çok “içerik”, sayfa düzeni”, başkalarının beğenisi ve düşünceleri”, yazım kuralları”, ve “noktala işaretlerinin doğru kullanımı” noktalarına dikkat ettikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerin yazarken hangi noktalara dikkat ettikleriyle ilgili verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.10: Yazarken Dikkat Edilen Noktalar**

| Kategoriler            | Kodlar               | <i>f</i> |
|------------------------|----------------------|----------|
| Dikkat Edilen Noktalar | İçerik               | 12       |
|                        | Yazım Kuralları      | 18       |
|                        | Noktalama İşaretleri | 17       |
|                        | Sayfa Düzeni         | 11       |
|                        | Başkasının Beğenisi  | 3        |

Alt temaya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

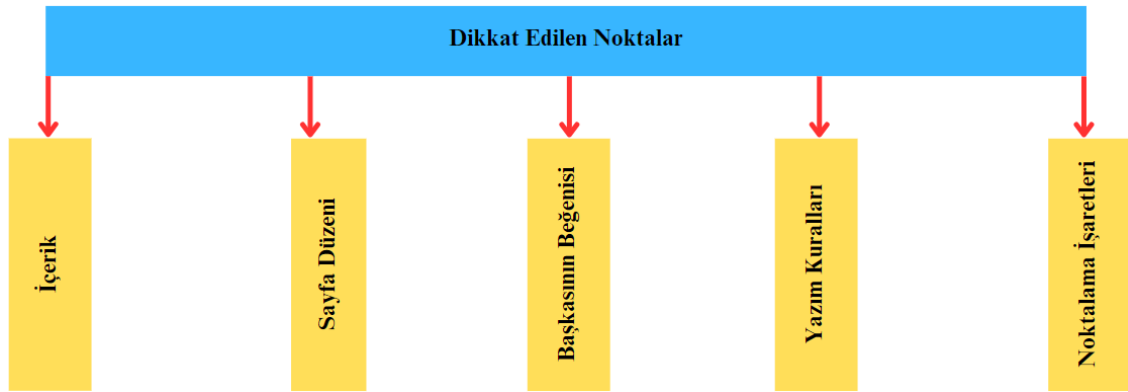
“Noktalama ve yazım kurallarına dikkat ederken yazının içeriğine çok dikkat edemiyorum ama düzene çok dikkat ediyorum. Bence bir yazının en önemli etkenleri içerik ve düzen” (Katılımcı, 15).

“Ben yazı yazarken içeriğe ve düzene dikkat etmeye çalışırım. Çünkü metnin anlamsız ya da karmaşık olmasını istemem. Eğer karmaşık olursa okunmaz çünkü” (Katılımcı, 20).

“Noktalamaya dikkat etmeye çalışıyorum. -Ne kadar olduğu bilinmez.- Düşüncelerimi yazarken başkalarına nefret kusmaktan korkuyorum. Buna aşırı dikkat ediyorum” (Katılımcı, 11).

“Yazı yazarken içeriğe ve insanlar bunu beğenir mi diye önem veririm. Kısaca empati. Yani asıl dikkat ettiğim insanlardır. Başka olarak da sayfa düzenine dikkat ederim, pek başardığım söylenemez. Paragraf başları hiç olmuyor. Yanında da kelimeler hep aşağı doğru gidiyor. Yapamıyorum bir türlü” (Katılımcı, 3).

**Şekil 4.2: Dikkat Edilen Noktalar**



Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğine öğrencilerin büyük bir kısmı yazdıklarının anlamlı olmasını istemekte ve yazdıkları konusunda içeriğin anlaşılmasından endişe duymaktadır. Bu endişenin kaynağının da yazının başkaları tarafından beğenilmesini arzu etmeleri ve yazıyı okuyanlardan kaynaklanan beğenilme eğilimi olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, yazdıklarının başkaları tarafından beğenilmesi konusunda çok dikkatli davranmaktadırlar. Bununla beraber ürünlerinin şekil olarak da göze hoş gelmesi konusunda çaba içerisindeyler. Bu da onları sayfa düzeni, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda dikkatli davranmaya itmektedir.

### **c. Yazma esnasında zor ya da kolay gelen aşamalar**

Öğrencilerin yazma esnasında kendilerine zor ya da kolay gelen aşamalar konusundaki cevapları analiz edildiğinde üzerinde durulan üç aşamadan zor olarak “giriş bölümü” ve “sonuç bölümü” kolay olarak da “gelişme bölümü” şeklindeki cevapları öne

çıkmaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerin yazma esnasında kendilerine zor ya da kolay gelen aşamalara verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.11: Yazma Esnasında Zor ya da Kolay Gelen Aşamalar**

| Kategoriler          | Kodlar  | f  |
|----------------------|---------|----|
| Zor Gelen Aşamalar   | Giriş   | 17 |
|                      | Sonuç   | 15 |
|                      | Gelişme | 2  |
| Kolay Gelen Aşamalar | Gelişme | 16 |

Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Giriş ve sonuç bölümünü yazmak biraz zor, özellikle giriş bölümünü yazmak en zoru. Bence gelişme bölümü daha kolay, sonuç bölümü ise orta derece. Yazıya başlarken nasıl başlayacağımı bilemiyorum ama başladıktan sonra gelişme bölümünde her şeyi yazabiliyorum. Sonuç bölümü de zor, hangi kelimeyle bitecek karar veremiyorum” (Katılımcı, 1).

“Benim için bir yazıya başlamak zor gelir ama başladıktan sonra devam ettirmek bana göre kolay ve yazının sonunu getirmek ya zor ya da kolay oluyor, duruma göre değişir. Ben bazen bir atasözüyle bitiriyorum bulduğumda ama bazen de aklıma bir şey gelmiyor, aynı şeyleri yazıp duruyorum. Bitmiyor yazı, saçmıyorum sonra” (Katılımcı, 4).

“Genellikle ortalarında yani gelişme bölümü kolay geliyor. Ancak ilk kelimeyi veya cümleyi seçerken ve sonda metni özetlemekte zorlanıyorum” (Katılımcı, 13).

“Bana kolay gelen konuyu bulduğumda hemen hemen her şeyi kolaylıkla yazabilirim. Bana zor gelen ise konuyu seçmek ve başlık bulmak. Bunu yaparsam gerisi kolay bana. Her şeyi yazabilirim. Ama yazıya nerden başlayacağımı bulmam lazım, onu yaparsam yazı bitmiştir benim için (Katılımcı, 19).

**Şekil 4.3: Metin Yazarken Aşamalar**



Katılımcı öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün yazıya başlamakta zorlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte yazıyı sonlandırma konusunda zorluk yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazıya başlarken en çok zorlandıkları konu ise kelime seçimidir. Bu da öğrencilerin kelime hazinelerinin yeterli olmadığını göstermekte ve giriş kısmında yaşanan bu problemin yeteri kadar düşünce yazısı okumamalarından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Çünkü özellikle düşünce metinlerinde yaşanan bu problem, yeteri kadar örnek görmemekten kaynaklanmaktadır. Yine sonuç bölümünde yaşanan problemde kelime seçiminden kaynaklandığı öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Görüşmeye verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilere kolay gelen aşamanın ise gelişme aşaması olduğu açıkça görülmektedir. Bu aşamada öğrencilerin zorlanmadıkları ve özellikle örnekler vererek konuyu sürdürebildikleri belirtilmiştir.

#### **d. Metin değerlendirme yöntemleri**

Metin değerlendirme alt temasında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında çok büyük bir bölümünün yazdıkları ürünleri “*değerlendirmiyorum*” şeklinde cevapladığı, bir kısmının da “*kendim değerlendiriyorum*” şeklinde olduğu görüşmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerin yazdıkları ürünleri değerlendirdikleri yöntemlerle ilgili verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.12: Metin Değerlendirme Yöntemleri**

| Kategoriler              | Kodlar                 | f  |
|--------------------------|------------------------|----|
| Değerlendirme Yöntemleri | Kendim Değerlendiririm | 17 |
|                          | Değerlendirmem         | 15 |

Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

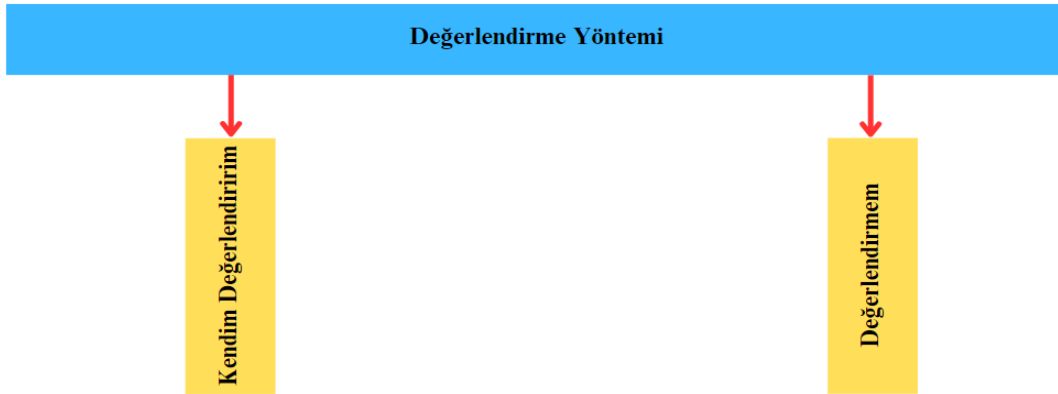
“Yazdıklarımı değerlendirirken önce metnin konusu ve aktarmak istediği mesajı anlamaya çalışıyorum ve daha sonrasında kendimi başkasının yerine koyarak okuyorum yazımı ve değerlendiriyorum. Eksik olursa silip oraları düzeltiyorum” (Katılımcı, 11).

“Yazım yanlışlarına bakarım, bulunca hemen düzeltmeye çalışırım. Gereksiz bulduğum cümleleri çıkartırım. Bazen de hepsini baştan siler ve baştan yazarım. Son olarak yazdığım metni kendime okurum ve tekrar değerlendiririm” (Katılımcı, 5).

“...şimdiye kadar hiç değerlendirmedim” (Katılımcı, 19).

“Yazdıklarımı değerlendirmiyorum hiç” (Katılımcı, 9).

**Şekil 4.4:** Metin Değerlendirme Yöntemi



Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde çoğu öğrencinin yazılarını değerlendirirken sadece kendisinin okuduğu veya hiç değerlendirmedeği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme dışında herhangi bir değerlendirme metodunu bilmedikleri görülmektedir. Bunun yanında yazılarının değerlendirmeye tabii tutulmasını önemsemedikleri de ortaya çıkan bulgulardandır.

**e. Yazma esnasında kaygı durumu**

Öğrencilerin metin yazarken kaygı durumları hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak şu 4 durumun ortaya çıktığı görülmektedir: “az kaygılanırım”, “çok kaygılanırım”, “zaman kaygısı” ve “beğenilme kaygısı”. Görüşmeye katılan öğrencilerin yazma esnasındaki kaygı durumları ile ilgili verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.13: Yazma Esnasında Kaygı Durumu**

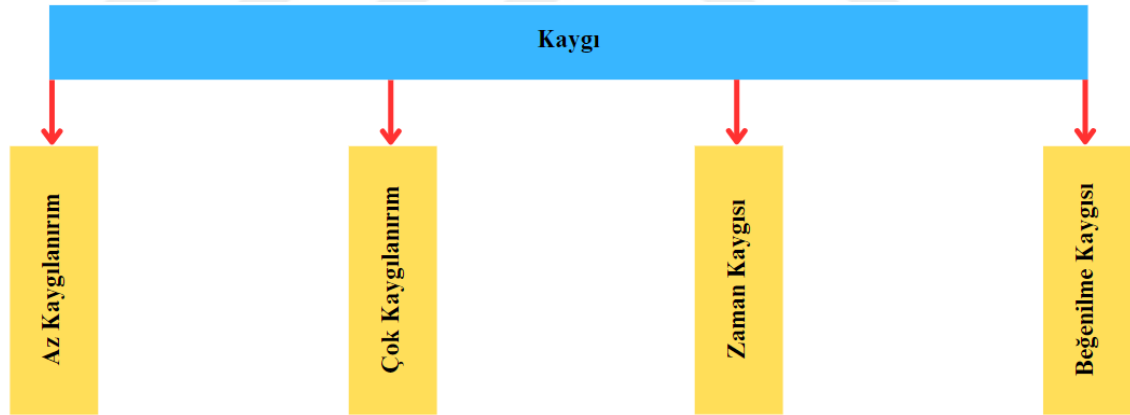
| Kategoriler | Kodlar            | f  |
|-------------|-------------------|----|
| Kaygı       | Çok Kaygılanırım  | 12 |
|             | Beğenilme Kaygısı | 12 |
|             | Zaman Kaygısı     | 9  |
|             | Az Kaygılanırım   | 3  |

Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazarken öğretmenimin, arkadaşlarımla benim yazımı beğenip beğenmeyeceğinden kaygılanırım. Ama öyle çok da kaygılanmam biraz olur. Onlar benim için önemlidir. Çünkü bazen yazdıklarıma güldüklerinde hoşuma gitmiyor ve üzülüyorum ama beğenirlerse çok mutlu oluyorum” (Katılımcı, 20).

“Aslında bu çok oluyor bana. Okuyan kişinin yazımı beğenmemesi beni aşırı derecede kaygılandırıyor” (Katılımcı, 6).

“Yazı yazarken kendim için yazarsam çok kaygılandığım söylenemez fakat bu okul içinde bir kompozisyon vesaire falan olunca kaygılanıyorum. Özellikle sanki yazım hep geç kalacakmış ve yetiştiremeyecekmişim gibi geliyor. Beni en çok yoran işte bu yetiştirememe korkusu bence” (Katılımcı, 17).

**Şekil 4.5: Kaygı Durumu**

Yazma kaygısı durumu konusundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin daha çok başkaları tarafından yazdıklarının okunması ve bu yazılanların onar tarafından beğenilmeme kaygısı taşıdıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin hemen hemen hepsinde bir kaygı durumunun varlığı göze çarpmakta ve bu durum öğrenciler tarafından önemsenmektedir. Özellikle sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarında öğrenciler zaman konusunda kaygılanmakta ve yazdıklarının yetiştiremeyeceği konusunda kaygılanmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin yeteri kadar yazma çalışması yapmamasından ve özellikle değerlendirme yöntemi olarak başkalarının değerlendirmesinden korkmalarından kaynaklanmaktadır.

### f. Yazma esnasında duygular

Öğrencilerin yazma sırasında hissettikleri ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında daha çok “korku” ve “heyecan” hissini yaşadıkları, bununla beraber “huzur”, “mutluluk” ve “rahatlama” hissettikleri yapılan analizler sonucunda ön plana çıkmaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerin yazma esnasındaki duygu durumları ile ilgili verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.14: Yazarken Esnasında Hissedilenler**

| Kategoriler | Kodlar    | f  |
|-------------|-----------|----|
| Duygu       | Heyecan   | 10 |
|             | Korku     | 9  |
|             | Mutluluk  | 6  |
|             | Huzur     | 5  |
|             | Rahatlama | 4  |

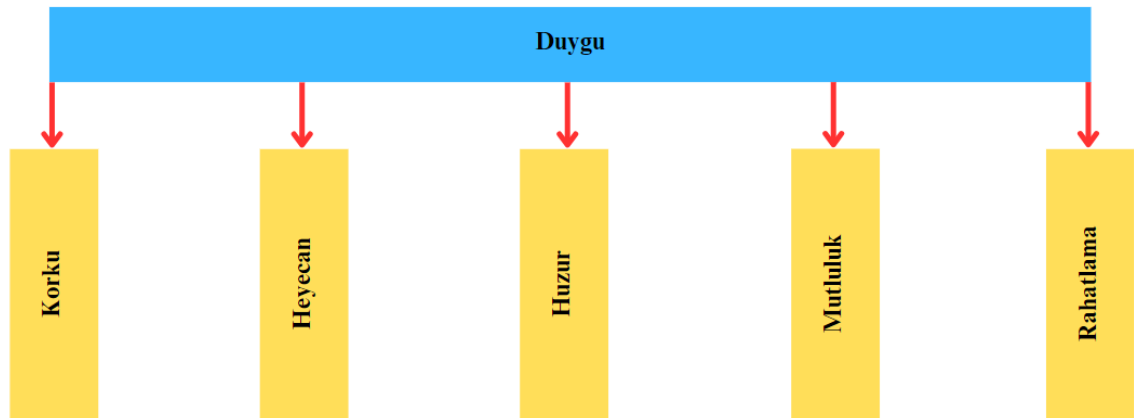
Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazmak eğer not içinse bende çok fazla heyecan yapıyor. Böyle yazarken yanlış yapmaktan koruyorum sürekli ama normal bir yazma olursa kâğıda sanki içim döküyorum ve rahatlıyorum. Beni değerlendiren olursa korkuyorum ama olmuyorsa yazmak beni sevindiriyor” (Katılımcı, 13).

“Yazı yazmak, duygularımı kâğıda dökmekmiş gibi geliyor ve bu beni aşırı derecede rahatlatıyor. Bence bir insan bir konu hakkında üzülünce veya sevinci duygularına aktarmak en güzel şey. Mesela günlükte bunun için var. Ama bu yazdıklarımı başkalarının okuyacağını bilirim heyecanlanırım ve içimi bir korku kaplar. Bu yüzden başkalarının benim yazılarımı okumasını istemem. Hele günlüklerimi asla” (Katılımcı, 14).

“Yazı yazmak zaten zor benim için. Yazarken çok korkuyorum kötü not alırsam diye. Böyle olunca da yazım da kötü oluyor” (Katılımcı,8).

**Şekil 4.6: Duygu Durumu**



Öğrencilerle yapılan görüşme neticesinde bu konudaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak yazarken belirli etmenlere göre hislerinin değiştiği görülmektedir. Özellikle başkaları tarafından okunacak olan yazılarında ya da yazdıkları sonucunda herhangi bir not değerlendirilmesine tabii tutulacaklarında çok fazla heyecanlandıkları ve korktukları ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında kendi başlarına herhangi bir değerlendirme olmaksızın yazdıklarında ise bir rahatlama hissettikleri ve huzur duydukları anlaşılmaktadır. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin yazma esnasında bulundukları şart ve değerlendirme etmenin varlığı ya da yokluğu yazma esnasında öğrencilerin hislerinin şeklini etkilemektedir.

#### 4.2.2. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilere uygulama sonrası aşağıda belirtilen sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek alt temalar ortaya çıkarılmıştır.

Uygulama sonrası öğrencilere yöneltilen sorular:

- Yaptığımız uygulamaların yazma becerini hangi yönlerde geliştirdiğini düşünüyorsun?
- Uygulama sonunda, yazarken dikkat etmen gereken yeni şeyler öğrendin mi?
- Uygulama sonunda, yazarken sana zor ya da kolay gelen aşamalarda nasıl bir değişiklik oldu?
- Uygulama sonrasında hangi değerlendirme yaklaşımının sana daha uygun olduğunu düşünüyorsun?
- Yaptığımız uygulamaların yazma kaygın üzerinde nasıl bir etkisi oldu?
- Uygulama sonunda metin yazmak sende neler hissettiriyor?

Uygulama aşamasından sonra öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde yapılan uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkileri şu alt temalar etrafında şekillenmiştir:

- Yazma becerisinin gelişimi
- Metnin bölümleri
- Değerlendirme yöntemleri
- Kaygı durumu
- Yazma esnasında hissedilenler

**a. Yazma becerisinin gelişimi**

Öğrencilerin uygulama sonrasında yazma becerilerinin gelişimleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplara göre öğrenciler, “sayfa düzeni”, noktalama işaretlerinin uygun kullanımı”, paragraf oluşturma becerisi” ve “yazım kuralları” konularında geliştiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine ilişkin verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.15: Yazma Becerisinin Gelişimi**

| Kategoriler     | Kodlar               | f  |
|-----------------|----------------------|----|
| Gelişen Alanlar | Sayfa Düzeni         | 15 |
|                 | Paragraf Oluşturma   | 14 |
|                 | Yazım Kuralları      | 12 |
|                 | Noktalama İşaretleri | 12 |

Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

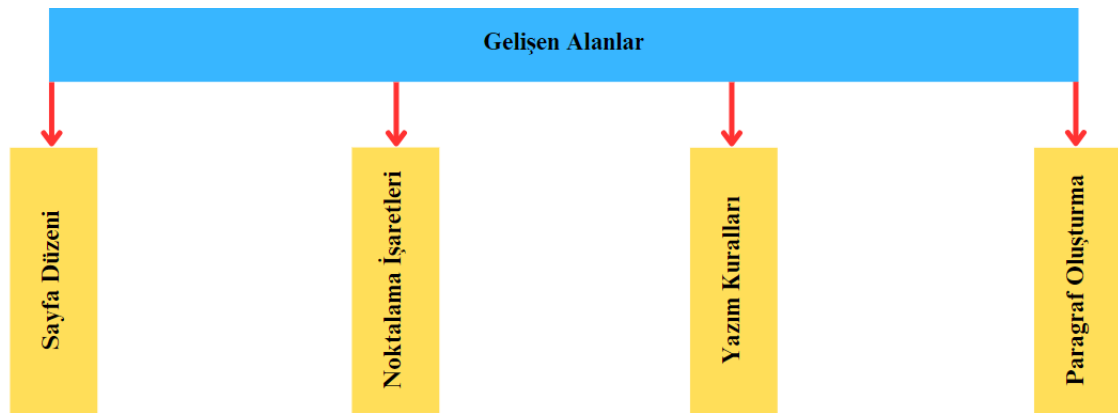
“Yazı planım güzelleşti. Noktalama işaretlerinde artık daha dikkatliyim.”  
(Katılımcı,8)

“Daha az anlatım bozukluğu yapıyorum. Paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğunu sağlamaya özen gösteriyorum.” (Katılımcı, 9)

“Yazı yazarken artık eskisi gibi sayfa düzenim kötü olmuyor yani satırlarım aşağı doğru kaymıyor ve noktalama işaretlerini daha doğru kullanabiliyorum. Öğretmenim de böyle dedi.” (Katılımcı, 17)

“Yazı yazarken önceden paragraf oluşturmakta zorlanıyordum fakat artık şimdi yeni paragrafa nasıl geçeceğimi biliyorum. Özellikle son yazılarımda çok paragraf kullanıyorum ve bu sayfa düzenimi güzelleştiriyor.” (Katılımcı, 13)

**Şekil 4.7: Yazma Becerisinin Gelişimi**



Öğrencilerin uygulama sonrasında yazı yazarken geliştirdikleri yönlerine ilişkin soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde öğrenciler genellikle içerikten çok biçim

özellikleri konusunda gelişme gösterdiklerini vurgulamaktadırlar. Bu biçimsel özelliklerin içerisinde en belirginini, sayfa düzeni konusunda kendilerini geliştirmeleri ve paragraf oluşturma becerilerinin gelişmiş olmasıdır. Bununla birlikte diğer biçim özelliklerinden olan yazım kuralları konusunda da öğrenciler kendilerini geliştirdiklerini ifade etmiş ve özellikle sıklıkla yaptıkları birleşik kelimelerin yazımı konusunda daha doğru yazabildiklerini göstermişlerdir. Öğrencilerin aynı soruya verdikleri yanıtlara göre geliştirdikleri becerilerden biri de noktalama işaretlerini doğru kullanmalarıdır. Noktalama işaretleri biçim güzelliği dışında anlama da katkı sağlaması bakımından öğrencilerin aynı zamanda anlam konusunda da kendilerini geliştirdikleri söylenebilir.

### **b. Merin Bölümleri**

Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin yazma aşamalarında onlara zor ya da kolay gelen aşamalarda herhangi bir değişiklik olup olmadığı sorusuna verdikleri yanıtların analizlerine göre öğrencilerin uygulama öncesi genellikle onlara zor gelen “sonuç” bölümünde artık fazla zorlanmadıkları “giriş” bölümünde ise öğrencilerin bazılarının hâlâ sorun yaşadığı bazılarının da artık bu problemi yaşamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi problem yaşamadığı “gelişme” bölümünde ise yine problem yaşamadıkları görülmemiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin metnin bölümleriyle ilgili verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.16: Metin Bölümleri**

| Kategoriler          | Kodlar  | f  |
|----------------------|---------|----|
| Kolay Gelen Aşamalar | Gelişme | 18 |
|                      | Sonuç   | 16 |
|                      | Giriş   | 10 |
| Zor Gelen Aşamalar   | Giriş   | 7  |

Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Yazı yazarken artık başlama konusunda çok düşünmüyorum. Yazıya giriş yapabiliyorum. Özellikle sonuç bölümünde de artık çok güzel oluyor. Genellikle bir atasözüyle veya deyimle bitirmeyi öğrendim yazıyı.”* (Katılımcı, 5)

*“Cümlede giriş ve sonuç ilk başlarda yapamıyordum. Sonra daha iyi yapmaya başladım”* (Katılımcı,9)

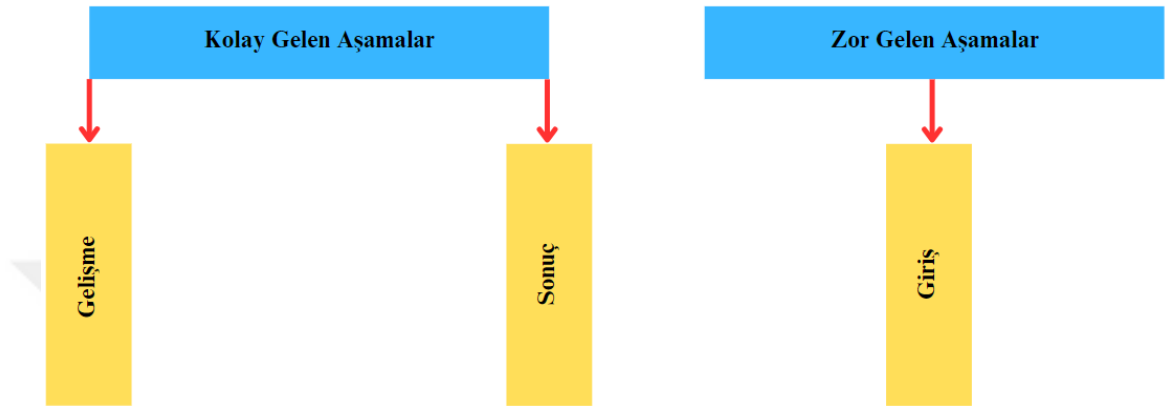
*“Gelişme ve sonuç bölümlerini daha iyi yapabiliyorum ama giriş bölümünde bazen önceki gibi duraksadığım ve fazlaca düşündüğüm oluyor. Yazarken daha az anlatım*

*bozukluğu yapıyorum. Paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlayabiliyorum. Örnek vermekte de hiç zorlanmıyorum.”* (Katılımcı,17)

*“Yazıya bir türlü başlayamıyorken artık devamında çok fazla fikir bulmaya başladım.”* (Katılımcı, 11)

*“...metni bitirmek artık hiç zor olmuyor.”* (Katılımcı,20)

**Şekil 4.8: Metin Bölümleri**



Öğrencilerin yazma aşamaları hakkında sorulan soruya verdikleri cevaplara göre öğrencilerin bu konuda en zorlandıkları kısım olan giriş bölümünde uygulama öncesine göre genellenebilecek düzeyde bir kolay gelme durumunun olduğu söylenebilir. Öğrenciler yapılan uygulamalar neticesinde ve çoklu değerlendirme uygulamalarının sonucunda bu kolaylığı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin uygulama öncesi zorlandıklarını beyan ettikleri bir diğer aşama olan sonuç aşamasında da artık zorlanmadıkları görülmektedir. Özellikle yazıyı bitirme aşamasında karşılaştıkları problemleri artık yaşamadıkları ve metni bitirirken karşılaştıkları kelime seçimi problemini artık yaşamadıkları anlaşılmaktadır.

### **c. Değerlendirme Yöntemleri**

Öğrencilere uygulama boyunca uygulanan üç değerlendirme yönteminden hangisinin daha uygun olduğu, daha etkili olduğu şeklindeki soruya cevaben öğrencilerin en yüksekte en düşüğe doğru şu şekilde sırlamada bulunmuşlardır: “*akran değerlendirmesi*”, “*öğretmen değerlendirmesi*” ve “*öz değerlendirme*”. Görüşmeye katılan öğrencilerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.17: Değerlendirme Türleri**

| Kategoriler              | Kodlar                   | f  |
|--------------------------|--------------------------|----|
| Değerlendirme Yöntemleri | Akran Değerlendirmesi    | 15 |
|                          | Öğretmen Değerlendirmesi | 12 |
|                          | Öz Değerlendirme         | 6  |

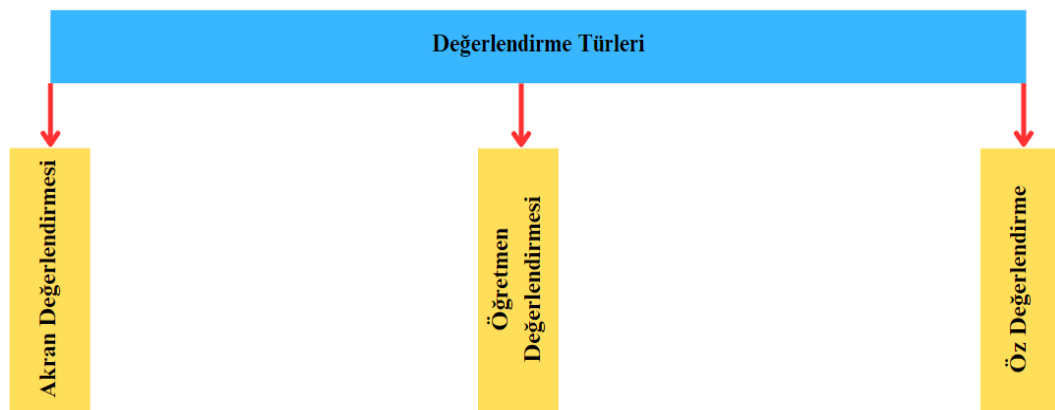
Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Arkadaşlarımın beni değerlendirmesi bence daha uygun çünkü onlarla daha samimiyim ve benim iyiliği için bana yorumlarda bulunuyorlar. Bir de aramızdaki samimiyet daha iyi olduğu için bence arkadaş değerlendirmesi daha iyi.” (Katılımcı,8)*

*“Bu uygulamayı yapmadan önce sadece öz değerlendirme yöntemini kullandığımı fark ettim fakat artık diğer yöntemlerin de uygulayabileceğimi ve faydalı olduğunu gördüm. Bence en uygun değerlendirme yöntemi öğretmen değerlendirmesi çünkü öğretmenim yaptığım hatayı sadece söylemiyor, onu nasıl düzelteceğimi de söylüyor. Arkadaşlarım sadece evet ya da hayır yazıyor. Bu da benim hiçbir işime yaramıyor.” (Katılımcı,13)*

*“Öğretmenimin değerlendirmesi benim için daha iyi oldu. Arkadaşlarım bazen bana haksızlık yaptı ve onların bilgilerinin öğretmeniminkinden daha iyi değil. Bu yüzden ben yazılarımı öğretmenimin uyarılarına bakarak değerlendirdim ve geliştirdim.” (Katılımcı, 14)*

*“Bence yaptığımız yazı çalışmaları ve değerlendirme çalışmalarının en iyisi akran değerlendirmesiydi çünkü aramızda çok hoş bir konuşmalar oluyordu. Herkes birbirini çok güzel değerlendirdi ve o hataları bir daha yapmadık. Ayrıca her defasında başka arkadaşımın beni değerlendirmesi de çok güzeldi.” (Katılımcı, 3)*

**Şekil 4.9: Değerlendirme Türleri**

Öğrencilere uygulama boyunca yapılan değerlendirme yöntemlerinin hangisinin daha uygun olduğu hakkındaki görüşleri analiz edildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun akran değerlendirme yönteminin kendilerine daha uygun olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bu görüşü de daha çok arkadaşlarıyla olan samimiyetlerine ve onları daha çok dikkate

almalarına bağlamışlardır. Öğrencilerin uygulama sürecinde birbirlerine olan bu konudaki güveni, bu seçimin etkenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin ikinci olarak kendilerine uygun gördükleri değerlendirme yöntemi ise öğretmen değerlendirmesidir. Öğretmen değerlendirmesinde öğrencilerin öne çıkardıkları husus ise öğretmen kavramının bilgiyle olan ilişkisi olmuştur. Bunun yanında öğrencilerin cinsiyet olarak tercihlerine bakıldığında ise kızların öğretmen değerlendirmesi, erkeklerin ise akran değerlendirmesinin daha uygun ve etkili olduğunu belirtmişlerdir.

#### **d. Kaygı durumu**

Öğrencilerin yazma esnasında yaşadıkları kaygı durumlarına ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamı, “*kaygı durumlarında belirgin bir azalma*” olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerin yazma esnasındaki kaygı durumları ile ilgili verdikleri cevaplar Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.18: Yazma Esnasında Kaygı Durumu**

| Kategoriler | Kodlar        | f  |
|-------------|---------------|----|
| Kaygı       | Kaygım Azaldı | 20 |

Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“İlk başlarda telaşlanmaktan ne yazacağımı bilmiyordum fakat sonlara doğru artık daha sakin kalabiliyorum. Strese girmiyorum.”* (Katılımcı, 4)

*“Kaygı durumum öncekine göre daha iyi oldu. Başlarda tam olarak ne demek istediğimi belirtmiyordum. Özellikle arkadaşlarımdan beni değerlendirecek olması beni çok ama çok kaygılandırıyordu. Hatta bu yüzden çoğu zaman bilerek kısa yazıyordum yazılarımı ama daha sonra bu durum değişti ve daha iyi oldu.”* (Katılımcı, 11)

*“Yazmaya ilk başladığımda özellikle yazıya başlarken çok kaygılanıyordum fakat yazmaya devam ettikçe bu kaygımdan eser kalmadı. Bunu öğretmenime borçluyum çünkü onun uyarıları sayesinde artık çok fazla endişelenmiyorum. Bu sayede artık daha iyi yazılar yazıyorum.”* (Katılımcı, 19)

*“...yazma kaygım çok fazlaydı ama artık çok kaygılanmıyorum.”* (Katılımcı,2)

**Şekil 4.10: Kaygı Durumları**



Öğrencilerin yazma esnasında içinde bulundukları kaygı durumunun değişimi hakkındaki soruya verdikleri cevapların analizleri sonucunda neredeyse tamamı kaygı düzeylerinin azaldığını ve artık daha rahat olduklarını belirtmişlerdir. Bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öne çıkan diğer bir unsur ise bu kaygının nedeninin genellikle değerlendirme yöntemlerine karşı takındıkları olumsuz ön yargılar olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler çoğu kez kaygının nedeninin arkadaşları ve öğretmenleri tarafından beğenilmeyecekleri ve acımasızca eleştirilecekleri düşüncesi olduğunu belirtmişlerdir.

**e. Yazma esnasında hissedilenler**

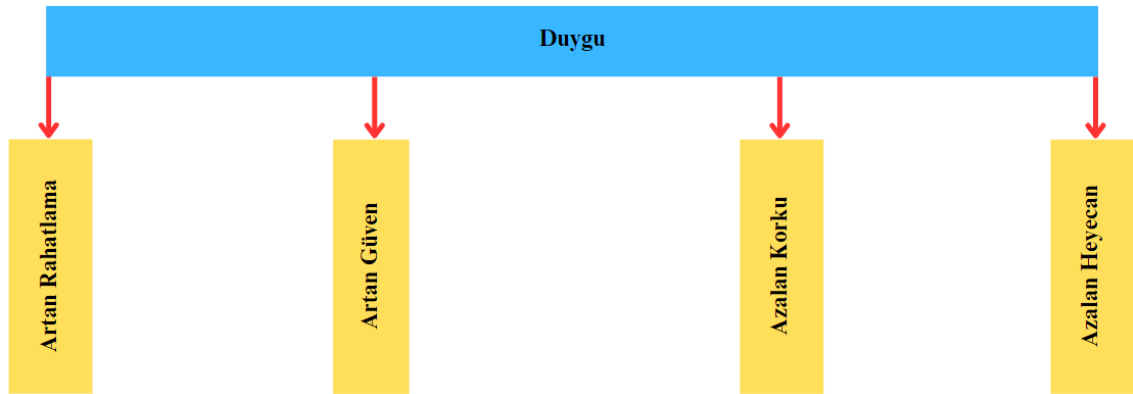
Yapılan görüşmelerin neticesinde öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları duyguların değişimi hakkındaki soruya verdikleri cevaplar çözümlendiğinde öğrenciler, “daha fazla rahatlama duygusu” ve “güven” hissettiklerini, “korku ve heyecan” larının azaldığını ifade etmişlerdir.

Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Artık bu konuda daha tecrübeli olduğumu düşündüğüm ve yazımı nasıl yazmam gerektiğini bildiğim için daha kolay geliyor ve yazı yazarken çok rahat oluyorum. Uygulamaya ilk başladığımızda biraz korku ve heyecan yaşıyordum fakat şimdi bunlar olmuyor. Yani daha rahatım.”* (Katılımcı,14)

*“Yazı yazarken kendimi artık tanınmış bir yazar gibi hissediyorum ve başlangıçta üzerimde olan o heyecanı çok fazla hissetmiyorum. Heyecan yerine daha çok rahatlama geliyor yazdıkça. Başta herkesin beni olumsuz eleştireceğini düşündüğüm için tutukluk oluyordu ama öyle olmadığını görünce çok rahatladım.”* (Katılımcı, 8)

**Şekil 4.11:** Duygu Durumları



Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde neredeyse tamamında uygulama öncesi var olan korku ve heyecanın azaldığı, bunun yerine rahatlama duygusunun arttığı görülmektedir. Özellikle ergenlik çağının başlangıcında sıklıkla kendini başkalarına beğendirmek anlayışında olan bu yaş grubunun yapılacak olan eleştirilerden kaynaklanan korku ve heyecanları, uygulama sürecinde yapılan destekleyici eleştiriler ve değerlendirmeler sonucunda azalma eğilimi göstermiştir. Bu da öğrencilere bir rahatlama duygusu olarak yansımıştır.



**BEŞİNCİ BÖLÜM**  
**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

## 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini incelemektir. Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için birden fazla ölçüt ve değerlendirme yöntemi kullanmayı içerir. Bu yaklaşım, sadece tek bir ölçüte dayalı değerlendirmenin sınırlamalarını aşmayı hedefler. Öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma kaygılarını değerlendirmek için farklı ölçütlerin kullanılması, daha kapsamlı bir değerlendirme süreci sağlar. Araştırma bulgularına bakıldığında çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi şu şekillerde olabilir:

**Daha kapsamlı değerlendirme:** Çoklu değerlendirme yaklaşımı, yazma becerilerini değerlendirmek için farklı ölçütlerin kullanılmasını sağlar. Bu, öğretmenlere ve öğrencilere daha geniş bir bakış açısı sunar ve öğrencilerin yazma becerilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmesini sağlar.

**Öğrenci merkezli değerlendirme:** Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin kendi yazma becerilerini ve ilerlemelerini değerlendirmelerine olanak tanır. Öğrenciler, farklı ölçütler ve geri bildirimlerle kendilerini daha iyi tanıyabilir ve yazma becerilerini geliştirmek için hedefler belirleyebilir.

**Motivasyonu artırma:** Farklı ölçütler ve değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek, motivasyonlarını artırabilir. Öğrenciler, çeşitli değerlendirme yöntemleriyle ilgili geri bildirimleri alarak güçlü yönlerini ve geliştirmeleri gereken alanları daha iyi anlayabilir ve kendilerini daha motive hissedebilirler.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma kaygısını azalttığı sonuçlara bakıldığında rahatlıkla söylenebilir. Tek bir değerlendirme yöntemi yerine farklı ölçütlerin kullanılması, öğrencilerin performanslarını daha bütüncül bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Bu da öğrencilerin yazma becerilerine odaklanmalarını ve kaygılarını azaltmalarını destekler. Ayrıca, çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini belirlemek için diğer faktörleri de dikkate almak önemlidir. Öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma kaygılarını etkileyebilecek diğer faktörler, öğrencilerin motivasyon düzeyi, öğretmenlerin yöntemleri, öğrencilerin deneyimleri ve sınıf ortamı gibi

unsurlardır. Bu faktörlerin de değerlendirildiği bir çalışma, çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi “deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Ön test sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu, ön test puanlarının gruplar arasında benzer olduğunu gösterir. Bu durum, deney öncesindeki yazma becerilerinin her iki grupta benzer olduğunu işaret etmektedir. Son test sonuçlarına göre, deney grubunun puanları ön testten sonra anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu, deney grubunun yazma becerilerinin zamanla geliştiğini ve kayda değer bir ilerleme gösterdiğini gösterir. Bu bulgu, çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin, deney sürecinde kullanılan yöntemler ve öğretim stratejileri sayesinde yazma becerilerinde gelişme kaydettiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerini artırmak için farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının faydalı olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ‘Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında bulunan öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde yanıt aranmıştır. Ön test sonuçlarına göre, erkeklerin ve kızların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kızların ön test puanları, erkeklerin puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Son test sonuçlarına göre, erkeklerin ve kızların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Erkeklerin ve kızların son test puanları benzer seviyededir. Bu bulgular, ön test sonuçlarına göre erkeklerin ve kızların yazma becerilerinde farklılık olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin ön test puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olması, kızların yazma becerilerinin başlangıçta daha gelişmiş olduğunu düşündürebilir. Tüfekçioğlu (2010) ise araştırmasında kızların yazma becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum, cinsiyetin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu araştırmanın son test sonuçlarına göre erkeklerin ve kızların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, deneyin etkisi altında erkeklerin ve kızların yazma becerilerinin benzer bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Yani, deney süreci her iki

cinsiyette de benzer düzeyde bir ilerleme sağlamıştır. Bu bulgular, cinsiyetin yazma becerileri üzerindeki etkisinin, deney sürecinin etkisiyle birlikte değişebileceğini düşündürmektedir. Deney süreci, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olarak ortaya çıkmış olabilir ve bu etki cinsiyet farklarını dengeleyebilir. Ancak, bu bulguların genelleştirilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Farklı yaş grupları, okul ortamları ve örneklem büyüklükleri dikkate alınarak yapılan daha kapsamlı araştırmalar, cinsiyetin yazma becerileri üzerindeki etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘‘deney grubunda bulunan öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’’ şeklindedir. Deney grubundaki katılımcılar arasında ön test ve son test Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılık, deney grubu katılımcılarının kompozisyon becerilerinin zamanla geliştiğini ve yapılan uygulamaların etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, deney grubuna uygulanan programı katılımcıların kompozisyon becerilerini geliştirmede etkili olduğunu işaret etmektedir. Ön test puanlarına bakıldığında, deney grubundaki katılımcıların başlangıçta ortalama olarak düşük bir Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanına sahip oldukları görülmektedir. Ancak son test puanlarına bakıldığında, katılımcıların puanlarının belirgin bir şekilde yükseldiği gözlemlenmektedir. Bu durum, çoklu değerlendirme yaklaşımı sürecinin katılımcıların kompozisyon becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve zamanla ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Öğrencilere yazma teknikleri, yazım kuralları, kompozisyon yapısı gibi konularda bilgi ve beceri sağlanmış olabilir. Ayrıca, yazma üzerine yapılan pratik ve geri bildirimler de katılımcıların gelişimini desteklemiştir. Diğer bir faktör ise, deney grubundaki katılımcıların motivasyon düzeyi olabilir. Programın sunulduğu grup, yazma becerilerini geliştirmek için istekli olan ve motivasyonu yüksek olan bireylerden oluşabilir. Bu da katılımcıların daha fazla çaba göstermesini ve sonuç olarak puanlarının yükselmesini sağlamış olabilir. Sonuç olarak, deney grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında önemli bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin eğitim müdahalesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak, bu sonuçların daha genel bir bağlama yerleştirilmesi ve genelleme yapılabilmesi için daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ise ‘‘kontrol grubunda bulunan öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’’ sorusuna cevap aramaktadır. Kontrol grubundaki katılımcılar arasında ön test ve son test Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fakat düşük düzeyde bir artış olduğu söylenebilir. Bu da kontrol grubundaki katılımcıların kompozisyon becerilerini deney grubu kadar olmasa da geliştirdiğini ve göstermektedir. Kontrol grubunda müdahale yapılmadığından, katılımcıların kompozisyon puanlarında gözlenen anlamlı artışı açıklamak için başka faktörlerin etkili olduğunu söylemek daha doğru olur. Bu durumda, kontrol grubundaki katılımcıların kompozisyon becerilerindeki artışın olası nedenleri arasında şunlar olabilir: Ön test ve son test arasında geçen sürede katılımcılar becerilerini geliştirmiş olabilirler. Kompozisyon becerileri; pratik, deneyim ve sürekli uygulama ile zamanla iyileşebilir. Kontrol grubunun uygulama sırasında seçilen düşünce yazısı konularının kendi ders kitaplarından alınmış olması bu düşük artışın bir diğer nedeni olarak gösterilebilir. Katılımcılar arasında kompozisyon becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyon ve çaba farklılıkları olabilir. Bazı katılımcılar daha fazla zaman ve çaba harcayarak becerilerini geliştirmiş olabilirler. Kontrol grubundaki katılımcılar arasında başka etkileyici faktörler bulunabilir. Örneğin, katılımcıların daha önce aldıkları eğitim, özel ilgi veya farklı deneyimler kompozisyon becerilerini etkileyebilir. Ancak, kesin bir yorum yapabilmek için daha detaylı bir analiz ve başka faktörlerin kontrol edildiği bir çalışma gerekmektedir.

Araştırmaya sonuçlarına benzer şekilde Karagül’ün (2017) ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin proje tabanlı basamaklı öğretim programının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine olan etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları ve daha başarılı kompozisyonlar yazdıkları sonucunda ulaşılmıştır. Özkara (2007), Karatay (2011), Elbir ve Yıldız (2012), Akçora ve Erdem (2012), Tabak ve Göçer (2013) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin başarı puanları eğitim öncesindeki başarı puanlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde artmıştır. Benzer bulgulara Yazar (2004), Sünnetçi (2008), Özkara (2007) Ülper (2008) de ulaşmıştır.

Tavşanlı ve Bulunuz ’un (2017), yaptığı çalışmada yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma yaklaşımının, ifade becerilerinin geliştirilmesinde

fayda sağladığı görülmüştür. Ayrıca Çörek (2006) iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe dersi başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptamıştır.

Tabak ve Göçer'in (2013), Türkçe öğretim programı ile ilgili çalışmasında süreç temelli yazma çalışmalarına gereken önem verildiğinde öğrencilerin yazma başarılarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Yazma çalışmalarında süreç temelli yazma etkinliklerinin kullanılmasının yazma becerisini arttırdığı bilinmektedir (Calp, 2013; Kaldırım ve Tavşanlı, 2020; Kara, 2021).

Süreç temelli araştırmalarda elde edilen sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermesinin birtakım olası nedenleri olabilir. Yazma becerisi, dil yapısı, gramer kuralları, yazma süreci ve iletişim becerileri gibi evrensel ilkelerle bağlantılıdır. Araştırmalar, bu evrensel ilkelerin yazma becerisine genel olarak etki ettiğini ve benzer sonuçlara yol açtığını gösterebilir. Örneğin, yazma becerisi için dilbilgisi kurallarına uymak veya yazma sürecinde planlama yapmak genellikle başarıyı etkiler ve bu nedenle benzer sonuçlar elde edilir. Bununla birlikte yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar, belirli eğitim ve öğretim yaklaşımlarının daha etkili olduğunu gösterebilir. Öğretmenler ve araştırmacılar, bu yaklaşımları kullanarak benzer sonuçlar elde etmeyi hedefleyebilir. Örneğin, yazma becerisini geliştirmek için yazma stratejileri öğretimi veya geri bildirim süreçleri gibi belirli yöntemler benzer sonuçları teşvik edebilir.

Özşavli (2017) akran dönütünün öğrencilerin yazma becerisini; kelime seçimi, içerik, yapı, dil kullanımı ve şekil bakımından anlamlı düzeyde değiştirdiği görülmüştür. Akran geri bildirimiyle öğrencilerin yazma kaygılarının da azaldığı tespit edilmiştir. Karateke Bayat'ın (2018) Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır. Akran etkileşimi ile ilgili yapılan başka bir araştırmada Dölek ve Hamzadayı (2016), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir konu ile ilgili yapılan araştırmada da Gülüşen (2011) akran dönütüne dayalı olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştiğini ifade etmiştir. Öğrencinin derse aktif katılımını, iletişim ve sosyal becerilerine de katkı sağlamıştır. Öyküleyici metin türü yazma da hataların azalmasında akran dönütü etkinlikleri etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Sarıkaya ve Sökmen 'in (2019) araştırmasında akran destekli yazma etkinliklerin ilkökul öğrencilerinin yazma başarısını arttıran bir yöntem olduğu sonucunu ortaya

çıkarmıştır. Akran destekli yazma çalışmalarında, akran geri bildiriminin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2011). Akran dönütüne dayalı yazmanın öğrencilerin yazma başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Çiftçi ve Çöker, 2011). Akran destekli yazmanın yazma becerisini gelişimini desteklediği bilinmektedir (Dölek ve Hamzadayı, 2016; Sarıkaya ve Sökmen, 2019). Akran öğretimine dayalı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini ve akran etkileşimini geliştirdiği görülmektedir (Koca, 2019). Tavşanlı ve Kara (2021), öz ve akran değerlendirmenin yazılı anlatım becerisinde imla kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan, bir grup çalışması sırasında kullanılan akran değerlendirmenin grup etkinliklerine katılma, sorumluluk alma, ödevleri yerine getirme, derse devamı teşvik etme ve başarıyı artırma gibi sayısız yararları olduğu çeşitli çalışmalarda (Yurdabakan, 2005) ortaya konmuştur. Benzer biçimde Flavell (1987), Falchikov (1995), Freeman (1995) ve Livingston (1996) gibi yazarlar akran değerlendirmenin öz-değerlendirme, öz değerlendirmenin ise bireylerin biliş ve bilişüstü bilgi düzeyleri üzerindeki olumlu etkisini tartışmışlardır. Karatay'a (2011) göre öğrencilerin tüm aşamalarına katıldığı, öğretmen ve öğrencilerin sürecin içinde birlikte yer aldığı uygulamalarda yazma becerileri daha iyi gelişebilir. Öğrenciler değerlendirme sürecine etkin olarak katıldığında ilgi ve güdülenmişlik düzeyleri artmakta; eleştirel düşünme, sorumluluk alma, öz yönetimi sağlama, kendini ve başkalarını belli ölçütlere göre değerlendirme gibi becerileri kazanmaktadırlar (Karakaya, 2007). Göçer (2005) öğretmenlerin çoğunun bütünsel (holistik) puanlandırma yaptığını, analitik dereceli puanlama anahtarını kullananların sayısının fazla olmadığını saptamıştır. Karakoç Öztürk (2014) öğretmenlerin hepsinin kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirme yaptıkları saptanmıştır.

Akran destekli yazma becerisi araştırmalarının yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer olması, yazma etkinliklerinde akran etkileşiminin ve iş birliğinin önemini vurgulayan ortak bir temel üzerine dayanabilir. Bunun yanında akran destekli yazma becerisi araştırmalarının sonuçları, belirli bir örneklem seçimiyle ilişkili olabilir. Araştırmalar, benzer yaş ve deneyim düzeyine sahip katılımcılarla gerçekleştirildiğinde, sonuçlar benzerlik gösterebilir. Örneğin, aynı sınıftaki öğrenciler veya belirli bir yaş grubu üzerinde yapılan araştırmalar, benzer sonuçları doğurabilir.

Çalışmanın beşinci alt problemi “deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Ön test sonuçlarına göre, deney grubuyla kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu, deney öncesi yazma kaygısı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Son test sonuçlarına göre, deney grubuyla kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu, deney sonrası yazma kaygısı düzeylerinin deney grubunda belirgin bir şekilde azaldığı, kontrol grubunda ise deney grubuna göre daha az bir azalma olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı düzeyi, deney öncesiyle karşılaştırıldığında belirgin bir şekilde azalmıştır. Bu azalış, öğrencilerin farklı değerlendirme yöntemlerine maruz kalmaları ve daha fazla yazma etkinliği gerçekleştirmeleriyle ilişkilendirilebilir. Öte yandan, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı düzeyinde deney grubu kadar olmasa da bir azalma olduğu görülmektedir. Bu azalma, kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel değerlendirme yöntemlerine tabi tutulmaları ve daha az sayıda yazma etkinliği gerçekleştirmeleriyle ilişkilendirilebilir. Bu durum, çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma kaygısını önleyici bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ‘Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuyla cevap aranmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ölçeği puanları üzerindeki cinsiyet temelli farklılıkları göstermektedir. Deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Ancak, kontrol grubunda her iki cinsiyet arasında ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubunda anlamlı bir farklılık bulunması, yapılan uygulamaların etkili olduğunu göstermektedir. Hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olması, müdahalenin her iki cinsiyet üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise ön ve son test puanları arasında bir değişim görülmemiştir. Bu durumda, her iki cinsiyet arasında ön ve son test puanlarındaki benzerlik, çoklu değerlendirme yaklaşımı uygulamalarının cinsiyetle ilişkili olmadığını gösteriyor olabilir. Sonuç olarak çoklu değerlendirme yaklaşımı

kapsamında öğrencilere uygulanan değerlendirmelerin yazma kaygısı bakımından hem kız hem de erkek deney grupları için benzer seviyede olumlu etkisi görülmektedir.

Araştırmada belirlenen yedinci alt problem “deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney grubundaki katılımcıların yazma kaygısı düzeyinde önemli bir iyileşme olduğu söylenebilir. Son test puanları, ön test puanlarına göre istatistiksel olarak daha az olduğu için, deney grubunda yazma kaygısının azaldığı sonucuna varılabilir. Bu sonucun çıkmasının birkaç olası nedeni şunlar olabilir: Deney grubundaki katılımcılara uygulanan program, katılımcıların yazma becerilerini geliştirmelerine ve yazma kaygısını azaltmalarına yardımcı olmuş olabilir. Deney grubundaki katılımcılar, birbirleriyle etkileşim içinde oldukları ve benzer deneyimleri paylaştıkları bir grup olabilirler. Grup etkisi, bireylerin birbirlerinden destek aldığı ve birlikte çalışmanın motivasyonlarını artırdığı durumlarda, kaygı düzeylerinin azalmasına yardımcı olabilir. Bu faktörlerin tam olarak etkisini belirlemek için daha fazla analiz ve araştırma yapılması gerekmektedir. Ancak, tablo sonuçları, deney grubundaki katılımcıların yazma kaygısının azaldığını ve yazma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu durum, yapılan müdahalenin veya programın etkili olduğunu göstermektedir. Yine de sonuçların daha kesin bir şekilde anlaşılması için ileri araştırmalar yapılmalı ve diğer olası etkiler dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılar arasında Yazma Kaygısı Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılık, ön test ve son test puanları arasında belirgin bir değişim olduğunu göstermektedir. Bu da farkın oldukça anlamlı olduğunu ve tesadüfi bir durum olmadığını gösterir. Sonuç olarak, kontrol grubundaki katılımcılar arasında Yazma Kaygısı Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu durum, ön test ve son test arasında yazma kaygısının değiştiğini göstermektedir. Bu farklılığın nedenleri ve etkileri üzerine çeşitli tartışmalar yapılabilir. Kontrol grubundaki katılımcılar arasında belirli bir müdahale veya eğitim olmaması, yazma kaygısının doğal olarak azalmasına veya değişmesine neden olabilir. Bunun yanı sıra, yazma kaygısını etkileyebilecek diğer faktörlerin (örneğin, deneyim, motivasyon, özgüven) kontrol edilemediği veya incelenmediği unutulmamalıdır. Bu araştırma sonucunda kontrol grubundaki katılımcılar

arasında yazma kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, yazma kaygısının anlaşılması, ölçülmesi ve müdahalelerin tasarlanması açısından önemlidir. Ancak, daha kapsamlı bir analiz için ek araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca, katılımcı sayısı, örneklem seçimi ve diğer değişkenlerin dikkate alınması da önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde Arslan'ın (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazdıklarını paylaşma konusunda cinsiyet faktörüne göre kaygı açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine Akbaş ve Çelik Kaleli'nin (2006), Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Saran'ın (2006); Yenice'nin (2012) çalışma sonuçları incelendiğinde de anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte Canan ve Arslan'ın (2017) yaptığı ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz-yeterliklerini belirlemek için yaptığı çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmanın sonuçlarının aksine ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı çalışmalar da bulunmaktadır. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) ortaokul düzeyindeki kızların erkeklere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Başka bir çalışmada ise ortaokul düzeyindeki erkeklerin kızlara göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları, daha az yazma eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir (Çocuk vd., 2016). Yazma kaygısı bakımından bahsedilen araştırma sonuçlarının yapılan araştırma sonuçlarının aksini söylemesi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçimiyle yakından ilgili olabilir. Araştırma grubu için seçilen Kütahya ilindeki iki ortaokulun sadece kız ve erkek öğrencilerden meydana gelmesi, diğer araştırmaların kaygı durumu sonuçlarıyla paralellik göstermemesindeki en büyük etmendir. Çünkü hemcinslerin olduğu bir sınıfta ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyete dayalı kaygı durumları yoktur. Bu da araştırma sonuçlarına yansımaktadır. Clark ve Dugdale (2010) erkeklerin yazmayı kızlara göre daha sıkıcı bulduklarını belirlemiştir. Yazma ve kaygı ilişkisini içerden diğer araştırmalarda ise ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir (Çocuk ve ark, 2016). Yazma kaygıları yükseldiği ölçüde yazma performanslarının düştüğü (Negari ve Rezaabadi, 2012), yazma kaygılarıyla dil derslerindeki başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Cheng vd., 1999).

Farklı araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısıyla ilgili farklı sonuçlar elde edilmesi, birçok faktörün etkileşimi sonucunda olabilir. Örneklem

farklılıkları: Farklı araştırmalar farklı örneklemeler kullanabilir. Örneğin, farklı bölgelerdeki ortaokullardan öğrenciler seçilebilir veya farklı sosyoekonomik gruplara odaklanılabilir. Bu farklı örnekleme yöntemleri, araştırma sonuçlarında farklılıklara neden olabilir. Araştırma tasarımı: Araştırma tasarımı ve kullanılan veri toplama araçları da sonuçları etkileyebilir. Farklı araştırmalarda kullanılan yöntemler, ölçekler ve veri analiz teknikleri sonuçlarda farklılıklara yol açabilir. Kültürel ve sosyal faktörler: Cinsiyet ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi etkileyen kültürel ve sosyal faktörler farklı toplumlarda veya gruplarda farklılık gösterebilir. Bu faktörler, bireylerin yazma kaygısı düzeylerini etkileyerek farklı sonuçlara yol açabilir. Öğretim ve deneyim farklılıkları: Öğrencilerin yazma deneyimleri, öğretim yaklaşımları ve beklentileri de sonuçları etkileyebilir. Öğrencilere farklı şekillerde yazma becerileri öğretilmiş olabilir veya öğrencilerin deneyimledikleri yazma ortamları farklılık gösterebilir. Bu da sonuçların farklılığına katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, cinsiyetin diğer faktörlerle etkileşimine ve daha detaylı analizlere ihtiyaç vardır. Örneğin, öğrencilerin yazma deneyimleri, öğrenme stilleri, motivasyon düzeyleri gibi faktörlerin yazma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemek daha kapsamlı bir analiz sağlayabilir. Ayrıca, farklı yaş grupları veya eğitim düzeyleri arasında cinsiyet ve yazma kaygısı ilişkisini araştıran çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma cinsiyetin yazma kaygısı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak, daha fazla çalışma ve analiz yapılması gerekmektedir, böylece cinsiyetin diğer faktörlerle etkileşimini ve yazma kaygısının farklı bağlamlarda nasıl değişebileceğini daha iyi anlayabiliriz.

Araştırmanın aşağıda değinilen diğer alt problemlerine yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak cevap aranmıştır.

Dokuzuncu alt probleme “deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yapılan değerlendirme uygulamaları öncesinde görüşleri nedir?” sorusuyla cevap aranmıştır. Bu alt problem etrafında öğrencilerle yapılan ön görüşme neticesinde öğrencilerin özellikle yazı yazarken biçimsel özelliklere daha çok dikkat ettikleri fakat en tedirgin oldukları alanın da yine bu biçimsel özelliklerden sayabileceğimiz “*noktalama işaretleri, yazım kuralları, sayfa düzeni*” kodları biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yazma aşamalarında en çok zorlandıkları bölümler “*giriş*” ve “*sonuç*” şeklinde kodlanmış, daha rahat yazabildikleri bölümün ise “*gelişme*” şeklinde kodlanmıştır. Yine aynı alt probleme göre öğrenciler, yazı yazarken kaygılandıkları ve kendilerini rahat hissetmediklerini ifade etmektedirler. Bu sonuç ise

“az kaygılanırım, çok kaygılanırım, yetiştirememe kaygısı ve beğenilme kaygısı” ifadeleriyle kodlanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde yazı yazarken içinde bulundukları duygu durumları için kodlar ise şu şekildedir: “*korku, heyecan*” Görüşme sonucunda erkek ve kızların benzer zorluklar yaşadıkları da ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar araştırmanın nicel sonuçlarında yer alan düşünce yazısı ölçeği ve kaygı ölçeklerinden aldıkları ön test sonuçlarını desteklemektedir.

Onuncu alt problemi olan “deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yapılan değerlendirme uygulamaları sonrasında görüşleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin çoklu değerlendirme yaklaşımı uygulamalarının ardından yazarken biçimsel olarak geliştikleri alanlara verdikleri cevaplar şu şekilde kodlanmıştır: “*sayfa düzeni, noktalama işaretleri, paragraf oluşturma, yazım kuralları*” Bu sonuç deney grubunun nicel verilerde belirtilen düşünce yazısı puanlama ölçeğinden alınan son test sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin uygulama sonrası kaygı durumları için şu kodlar ortaya çıkmıştır: “*azalan kaygı ve heyecan*” ve “*artan rahatlama*”. Öğrencilerin uygulama sonrası tercih ettikleri değerlendirme yöntemine verdikleri cevaplar çerçevesinde oluşan kodlar kızlar için “*öğretmen değerlendirmesi*”, kızlar için ise “*akran değerlendirmesi*” şeklinde olmuştur. Uygulama sonrası oluşan nitel sonuçlar araştırmanın nicel sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu şekilde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu sonuçların genel geçerliliğini ve uzun vadeli etkilerini belirlemek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini inceleyen bu araştırma, eğitim uygulamalarımızı ve stratejilerimizi geliştirmek adına önemli bir adımdır. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerimize ve eğitimcilerimize çoklu değerlendirme yaklaşımını benimsemeleri ve uygulamaları konusunda cesaret verilmeli, öğrencilerimizin yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygılarını azaltmak için çeşitli yöntemlere ve destek mekanizmalarına başvurulmalıdır.

## 5.2. ÖNERİLER

Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Ancak, bu konuda daha fazla araştırma yapılması ve kontrollü çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini destekleyici bir araç olup olmadığını daha kesin bir şekilde belirlememize yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim programlarında çoklu değerlendirme yaklaşımının kullanımının teşvik edilmesi: Çalışmanın sonuçları, çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitim programlarında ve öğretmenlerin uygulamalarında çoklu değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Gelecekteki araştırmaların odaklanması gereken alanlar: Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, gelecekteki araştırmaların çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini daha kapsamlı şekilde değerlendirmesi ve farklı faktörleri dikkate alması önemlidir. Örneğin, öğrenci özellikleri, öğretmen faktörleri, sınıf ortamı gibi etkenler daha ayrıntılı olarak incelenebilir. Ayrıca uzun vadeli takip çalışmalarıyla çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerindeki uzun süreli etkileri araştırılabilir. Bu çalışmalar, eğitim sistemimizde çoklu değerlendirme yaklaşımının uygulanması ve geliştirilmesi için daha sağlam temellere dayanmamızı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin eğitimi: Öğretmenlere çoklu değerlendirme yaklaşımının doğru bir şekilde uygulanması konusunda eğitim verilmelidir. Bu eğitim; öğretmenlerin değerlendirme stratejilerini çeşitlendirmelerine, geribildirim süreçlerini iyileştirmelerine ve öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.
- Öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek için çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması: Araştırma sonuçları, sadece yazılı sınavlara dayalı değil, öğrencilerin yazma becerilerini farklı yollarla değerlendiren çeşitli yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulayabilir. Öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirebilmek için ödevler, portfolyolar, sunumlar gibi farklı değerlendirme araçlarına daha fazla yer verilmelidir.
- Öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılmasına yönelik destek mekanizmalarının oluşturulması: Araştırma sonuçları, çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma

kaygısını azaltmada etkili olabileceğini gösterebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmak için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Öğrencilere yazma becerilerini güçlendirmek için geri bildirimler verilmeli, yazma sürecinde desteklenmeli ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

- Değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi: Çoklu değerlendirme yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanması için farklı değerlendirme araçlarının kullanılması önemlidir. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için sadece sınavlar değil, örneğin portfolyolar, projeler, sunumlar gibi çeşitli değerlendirme araçları kullanılmalıdır.
- Geribildirim süreçlerinin güçlendirilmesi: Öğrencilere verilen geribildirim süreçleri, yazma becerilerinin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, geribildirim yapıcı, öğrenciye odaklanan ve öğrencilerin gelişimine yönelik olmasına dikkat etmelidir. Ayrıca, öğrencilere geribildirim süreçlerine aktif olarak katılım imkânı sağlanmalı ve kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.
- Öğrenci destek hizmetleri: Yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygısını azaltmak için öğrencilere destek hizmetleri sunulmalıdır. Öğrencilere yazma stratejileri, planlama ve düzenleme becerileri gibi yazma sürecine ilişkin eğitim verilmeli ve bireysel veya grup çalışmalarıyla yazma becerileri desteklenmelidir. Ayrıca, yazma kaygısıyla başa çıkma stratejileri konusunda da rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.
- Sosyal destek ağlarının oluşturulması: Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygısını azaltmak için sosyal destek ağlarının oluşturulması önemlidir. Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapmalarını, yazma deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerine destek vermelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.



**EKLER**

## Ek 1. MEB İzin Yazısı



T.C.  
KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-52843948  
Konu : Anket İzni

27/06/2022

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/02 nolu Genelgesi.  
b)Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 14.06.2022 tarihli ve E-75557786-300-116241 sayılı yazısı.

İlgi (a) genelge doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Türkçe Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet Sencer ENGİN' in "*Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisi ve Yazma Kaygısına Etkisi*" konulu tez çalışması kapsamındaki anket çalışmasını İlimiz merkezinde bulunan resmi İmam-Hatip Ortaokullarında uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü Mustafa TOPUZ' un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket izni uygulama çalışmasının uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim - öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hamdi SARIOZ  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
Hasan ERKAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA / Strateji Geliştirme Şubesi /  
Ar-Ge Birimi  
Telefon No : 0 (274) 280 43 94  
E-Posta: arge43@meh.gov.tr  
Kop Adresi : meh@hs01.kop.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>  
Bilgi için: Filiz ÖRNEK VHKİ  
Unvan : Vasi Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
İnternet Adresi: kuthya@meh.gov.tr Faks:2742804398

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meh.gov.tr> adresinden 2849-bad3-31a1-8376-21c4 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

## Ek 2. Yazma Kaygısı Ölçeği İzni

ölçek izni

Gelen Kutusu x

✕

🖨

🔗

A

AHMET SENCER ENGİN ENGİN İZİNİ

Alıcı: Esra

1 Şub 2022 Sal 20:52

☆

↩

⋮

Değerli Hocam,

Ben Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Sn. Yusuf TAŞKIN ve sizin 2018 yılında geliştirmiş olduğunuz Yazma Kaygısı Ölçeğini "Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine ve Yazma kaygısına Etkisi" konulu tezimde kullanmak üzere izninizi istiyorum.

Saygıları sunarım.

Ahmet Sencer ENGİN  
DPÜ Türkçe Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

E

Esra Karakuş Tayşi

Alıcı: ben

7 Şub 2022 Pzt 20:11

☆

↩

⋮

Merhaba Sencer,

"Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine ve Yazma kaygısına Etkisi" konulu tez çalışmada "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ" mizi kullanabilirsiniz.

Ölçek ektedir.

İyi çalışmalar.

AHMET SENCER ENGİN ENGİN < 1 Şub 2022

Sal, 19:52 tarihinde şunu yazdı:

...

### Ek 3. Yazma Kaygısı Ölçeği

| A. Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı                                                           | Tamamen<br>Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Tamamen |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|------------|--------------|---------|
| 1.Sınıf ortamında yazma etkinliği yapacağım zaman paniğe kapılıyorum.                          |                        |             |            |              |         |
| 2. Yazma aktivitelerinin çok uzun olması beni rahatsız eder.                                   |                        |             |            |              |         |
| 3. Yazma çalışması yapacağımız derslere girmekten çekinirim.                                   |                        |             |            |              |         |
| 4. Düşüncelerimi yazı ile anlatmaktan kaçınırım.                                               |                        |             |            |              |         |
| 5. Türkçe derslerinde yapılan yazma aktivitelerinin zor olduğunu düşünürüm.                    |                        |             |            |              |         |
| 6. Yazarken dikkatimi toplamakta zorlanırım.                                                   |                        |             |            |              |         |
| B. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı                                                    |                        |             |            |              |         |
| 7. Yazdıklarımı arkadaşlarımdan güleceğini düşünürüm.                                          |                        |             |            |              |         |
| 8. Yazdıklarımı sınıf ortamında okurken çok heyecanlanırım.                                    |                        |             |            |              |         |
| 9. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşündüğüm için yazma etkinliklerinde gergin olurum.        |                        |             |            |              |         |
| 10. Yazdıklarımın doğru anlaşılmayacağı düşüncesi beni kaygılandırır.                          |                        |             |            |              |         |
| 11. Yazdıklarımın arkadaşlarımla kıyaslanması beni kaygılandırır.                              |                        |             |            |              |         |
| C. Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı                           |                        |             |            |              |         |
| 12. Yazma çalışmalarında yazmaya nereden/nasıl başlayacağıma karar veremem.                    |                        |             |            |              |         |
| 13. Kompozisyon yazarken yazımın giriş-gelişme-sonuç şeklinde kısıtlanması beni tedirgin eder. |                        |             |            |              |         |
| 14. Konu sınırlamasının olması yazamayacağım düşüncesini tetikler.                             |                        |             |            |              |         |
| 15. Yazma çalışmaları sınırlı zaman dilimiyle kısıtlandığında tedirgin olurum.                 |                        |             |            |              |         |
| 16. Noktalama ve imla kurallarını uygulamak yazarken beni zorlar.                              |                        |             |            |              |         |

#### Ek 4. Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği

##### DÜŞÜNCE YAZISI PUANLAMA ÖLÇEĞİ

- 1) Kâğıdın kenarlarında ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılarak sayfa düzenine dikkat edilmiştir. (5p.)
  - 2) Düşünceler açıklanırken yazım kurallarına uyulmuştur. (5p.)
  - 3) Noktalama işaretleri doğru yerlerde kullanılmıştır. (5p.)
  - 4) Yazılan metindeki konu ve ana düşünceye göre uygun bir başlık belirlenmiştir. (5p.)
  - 5) Düşünce yazısında anlatılmak istenen ana düşünce, alıntı, örnek veya benzetmelerle somut bir şekilde ortaya konulmuştur. (15p.)
  - 6) Her paragrafta ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelere yer verilmiştir. (10p.)
  - 7) Yazıdaki düşünceler tutarlı bir şekilde açıklanmış, düşünceler arasında mantıklı geçişler sağlanmış ve yazıda cümle tekrarına yer verilmemiştir. (15p.)
  - 8) Yazılan metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat edilmiştir. (10p.)
  - 9) Düşünceler açıklanırken kendine has ifadeler kullanılarak özgünlük yakalanmıştır. (10p.)
  - 10) Kurulan cümlelere bağlaşıklık yönünden dikkat edilmiştir. (10p.)
  - 11) Kurulan cümlelere bağdaşıklık yönünden dikkat edilmiştir. (10p.)
- (Bağlaşıklık ifadesi ile dil bilgisi yanlışlarının olmaması; bağdaşıklık ifadesi ile de anlam bilgisi yanlışlarının olmaması anlatılmaktadır.)

### Ek 5. Yazılı Anlatım Akran Değerlendirme Formu Uzman Görüşü

Değerli Hocam,

“Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi” adlı tezde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kendilerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan yazılı anlatım öz değerlendirme formunun seviyeye uygunluk açısından yeterli olup olmadığı ile ilgili düşüncelerinizi almak istiyoruz. Her maddenin seviyeye uygunluğun ölçülmesinde “*uygun*”, “*düzeltilmeli*”, “*uygun değil*” şeklinde görüş bildirmeniz beklenmektedir. Özellikle düzeltilmesini/atılmasını uygun gördüğünüz problemler için açıklama bilgisi eklemeniz rica olunur. Ayrıca yazılı anlatım öz değerlendirme formu ile ilgili genel düşünceleriniz veya eklenmesini uygun gördüğünüz problemler (sorular) varsa bildirmanız araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır. Desteyiniz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Danışman Adı-Soyadı Tez Öğrencisi

Ahmet Sencer ENGİN

Esra KARAKUŞ TAYŞI

Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

#### YAZILI ANLATIM ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız:

Konu:

Yazdığınız metni aşağıda belirtilen sorulara göre değerlendirip ölçekte işaretleyiniz.

1. Yazı planımı (başlık, giriş, gelişme, sonuç) uygun bir şekilde oluşturmuş muyum?

Yorum ve önerilerim:

2. Konuyu anlamış, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlamış mıyım?

Yorum ve önerilerim:

3. Yazımı açık, net ve anlaşılır cümlelerle ifade etmiş miyim? (Herhangi bir anlatım bozukluğum var mı?)

Yorum ve önerilerim:

4. Kelimelerimi yerinde ve uygun kullanmış mıyım?

Yorum ve önerilerim:

5. Yazım ve noktalama kurallarına uymuş muyum?

Yorum ve önerilerim:

**ÖLÇEK**

|                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| <b>1. Yazı Planı</b>         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>2. İçerik</b>             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>3. Anlatım</b>            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>4. Kelime</b>             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>5. Yazım ve Noktalama</b> |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Öğrencilere öz değerlendirme ve bu değerlendirmede dikkat edilecek noktalar anlatılmıştır. Yukarıda verilen 5 soru öğrencilere detaylıca anlatılmış ve yapmaları gereken yorumun hedefi öğrenciye kavratılmıştır. Soruların altında yer alan ölçekteki 5 madde de cevapladıkları sorularla ilişkilendirilmiş, kelimeler şeklinde yazılmıştır. (1. Soru: yazı planı, 2. Soru : İçerik , 3. Soru: Anlatım, 4. Soru : Kelime, 5. Soru : yazım ve noktalama şeklinde kodlanmıştır.) Öğrencilere 1’den 10’a kadar her bölüm için puan vermeleri istenmiştir. Puanlama sistemi de öğrencilere detaylı olarak anlatılmıştır.

|           |                           | Uygun | Düzeltilmeli | Uygun Değil | Açıklama |
|-----------|---------------------------|-------|--------------|-------------|----------|
| <b>1.</b> | <b>Yazı Planı</b>         |       |              |             |          |
| <b>2.</b> | <b>İçerik</b>             |       |              |             |          |
| <b>3.</b> | <b>Anlatım</b>            |       |              |             |          |
| <b>4.</b> | <b>Kelime</b>             |       |              |             |          |
| <b>5.</b> | <b>Yazım ve Noktalama</b> |       |              |             |          |

## Ek 6. Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Formu

## YAZILI ANLATIM ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız:

Konu:

Değerli Öğrenciler,

Yazdığı metni aşağıda belirtilen sorulara göre değerlendirip ölçekte işaretleyiniz.

1.Yazı planım (başlık, giriş, gelişme, sonuç) uygun mudur?

Yorum ve önerileriniz:

2. Konuyu anlama, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlanmış mıyım?

Yorum ve önerileriniz:

3. Yazım açık, net ve anlaşılır cümlelerle ifade edilmiş mi?

Yorum ve önerileriniz:

4.Kelimleri yerinde ve uygun kullanılmış mıyım?

Yorum ve önerileriniz:

5. Noktalama ve imla kurallarına uygun mu?

Yorum ve önerileriniz:

[illegible]

## Ek 7. Yazılı Anlatım Akran Değerlendirme Formu Uzman Görüşü

Değerli Hocam,

“Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi” adlı tezde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akranlarını değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan yazılı anlatım akran değerlendirme formunun seviyeye uygunluk açısından yeterli olup olmadığı ile ilgili düşüncelerinizi almak istiyoruz. Her maddenin seviyeye uygunluğun ölçülmesinde “*uygun*”, “*düzeltilmeli*”, “*uygun değil*” şeklinde görüş bildirmeniz beklenmektedir. Özellikle düzeltilmesini/atılmasını uygun gördüğünüz problemler için açıklama bilgisi eklemeniz rica olunur. Ayrıca yazılı anlatım akran değerlendirme formu ile ilgili genel düşünceleriniz veya eklenmesini uygun gördüğünüz problemler (sorular) varsa bildirmeniz araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır. Desteginiz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Danışman Adı-Soyadı Tez Öğrencisi

Ahmet Sencer ENGİN

Esra KARAKUŞ TAYŞI

Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

### YAZILI ANLATIM AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız:

Yazı Sahibinin Adı:

Konu:

Değerli Öğrenciler,

Arkadaşınızın yazdığı metni aşağıda belirtilen sorulara göre değerlendirip ölçekte işaretleyiniz.

1.Yazı planı (başlık, giriş, gelişme, sonuç) uygun bir şekilde oluşturulmuş mudur?

Yorum ve önerileriniz:

2. Konuyu anlama, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlanmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

3. Yazı açık, net ve anlaşılır cümlelerle ifade edilmiş mi (Herhangi bir anlatım bozukluğu var mı?)

Yorum ve önerileriniz:

4.Kelimeler yerinde ve uygun kullanılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

5. Yazım ve noktalama kurallarına uygun mu?

Yorum ve önerileriniz:

### ÖLÇEK

|                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| <b>1. Yazı Planı</b>         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>2. İçerik</b>             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>3. Anlatım</b>            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>4. Kelime</b>             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>5. Yazım ve Noktalama</b> |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Öğrencilere akran değerlendirme ve bu değerlendirmede dikkat edilecek noktalar anlatılmıştır. Yukarıda verilen 5 soru öğrencilere detaylıca anlatılmış ve yapmaları gereken yorumun hedefi öğrenciye kavratılmıştır. Soruların altında yer alan ölçekteki 5 madde de cevapladıkları sorularla ilişkilendirilmiş, kelimeler şeklinde yazılmıştır. (1. Soru: yazı planı, 2. Soru : İçerik , 3. Soru: Anlatım, 4. Soru : Kelime, 5. Soru : yazım ve noktalama şeklinde kodlanmıştır.) Öğrencilere 1’den 10’a kadar her bölüm için puan vermeleri istenmiştir. Puanlama sistemi de öğrencilere detaylı olarak anlatılmıştır.

|    |                           | Uygun | Düzeltilmeli | Uygun Değil | Açıklama |
|----|---------------------------|-------|--------------|-------------|----------|
| 1. | <b>Yazı Planı</b>         |       |              |             |          |
| 2. | <b>İçerik</b>             |       |              |             |          |
| 3. | <b>Anlatım</b>            |       |              |             |          |
| 4. | <b>Kelime</b>             |       |              |             |          |
| 5. | <b>Yazım ve Noktalama</b> |       |              |             |          |

### Ek 8. Yazılı Anlatım Akran Değerlendirme Formu

## YAZILI ANLATIM AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız:

Yazı Sahibi:

Konu:

Değerli Öğrenciler,

Arkadaşınızın yazdığı metni aşağıda belirtilen sorulara göre değerlendirip ölçekte işaretleyiniz.

1.Yazı planı (başlık, giriş, gelişme, sonuç) uygun bir şekilde oluşturulmuş mudur?

Yorum ve önerileriniz:

2. Konu açıkça ifade edilmiş mi? Paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlanmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

3. Konu; açık, net ve anlaşılır cümlelerle ifade edilmiş midir? Herhangi bir anlatım bozukluğu var mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

4.Kelimeler yerinde ve uygun kullanılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

5. Yazım ve noktalama kurallarına uygun mudur?

Yorum ve önerileriniz:

## ÖLÇEK

[illegible]

**Ek 9. Uygulama Öncesi Ön Görüşme****GÖRÜŞME FORMU**

Adınız:

1. Yazı yazarken sana kolay ya da zor gelen noktalar hangileridir? (Metne başlama, kelime seçimi, başlık bulma gibi.)

2. Yazı yazarken nelere dikkat ediyorsun? (İçerik, Düzen, İmla, Noktalama ...)

3. Yazı yazarken zorlandığın ya da sana kolay gelen aşamalar nelerdir?

4. Yazdığın metinleri değerlendirirken neler yapıyorsun?

5. Yazı yazarken kaygı durumun nasıldır?

6. Yazı yazmak sana neler hissettiriyor?

**Ek 10. Uygulama Öncesi Ön Görüşme****GÖRÜŞME FORMU**

Adınız:

1. Yaptığımız uygulamaların yazma becerini hangi yönlerde geliştirdiğini düşünüyorsun?

2. Uygulama sonunda, yazarken dikkat etmen gereken yeni şeyler öğrendin mi?

3. Uygulama sonunda, yazarken sana zor ya da kolay gelen aşamalarda nasıl bir değişiklik oldu?

4. Uygulama sonrasında hangi değerlendirme yaklaşımının sana daha uygun olduğunu düşünüyorsun? \*

5. Yaptığımız uygulamaların yazma kaygın üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

6. Uygulama sonunda metin yazmak sende neler hissettiriyor?

## KAYNAKÇA

- Ackerman, J. D. (2006). *Motivation for writing through blogs* (Unpublished Master Thesis). Bowling Green State University, College of Arts and Sciences, Ohio.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme* (9. Basım). İzmir: Biliş Gelişim Coşkusu.
- Adıgüzel, F. M. (1998). *The effects of the process approach to teaching writing on Turkish students' writing skills and overall language proficiency in efl* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Mersin.
- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akata, A. (2007). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Akbaba, R. S. ve Türel, Y. K. (2016). Yazma becerisinde dönüt ve dönüt aracı olarak kullanılan bilgisayara ilişkin bir derleme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2023-2040.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akçora, M. ve Erdem, Ş. (2012, 28 Nisan). *Küçük sanatçılar öykü yazıyor* [Sözlü bildiri]. Terakki Vakfı Okulları yazma becerileri sempozyumu (s. 11-16). Erişim Adresi: <https://silo.tips/download/ii-yazma-becerileri-sempozyumu>.
- Akkaya, Ş. (1999). *Üniversite son sınıf öğrencilerin kaygılarını etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı* (1. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (16. Basım). Ankara: Pegem Akademisi.

- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslanoğlu, A. E. (2017). Grup içinde bireyin değerlendirilmesi: Akran ve öz değerlendirme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 35-50.
- Aslanoğlu, A. E. (2022). Akran ve öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Journal Of Assessment Tools In Education*, 9 (9), 179-196.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 11(3), 255-276.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aydoğan, İ. (2002). Etkili yönetim. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 61-75.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). *Yazma öğretimi. Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (1. Basım). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 32-42.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.

- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bishop, W.(1989). We're all basic writers: Tutors talking about writing apprehension. *Writing center journal*, 9 (2), 30-42.
- Boscolo, P. & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. in Graham, C. A, Macarthur and J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 202-222). New York: The Guilford Press.
- Brand, A. G. & Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *The journal of psychology: interdisciplinary and applied*, 122(5), 421-439
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı- istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (15. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Canan, K. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Canbulat, M., Bıçak, B., ve Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(5), 462-477.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language learning*, 49(3), 417-446.
- Clark, C., & Dugdale, G. (2009). *Young people's writing: attitudes, behaviour and the role of technology*. London: National Literacy Trust.
- Coşkun, E. (2013). Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi. İçinde H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 1-13). Ankara: Pegem Akademi.

- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı* (2. Basım). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Creswell, J. W. & Clark, V.L.P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir Çev.). Ankara: Anı Yay.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Dil Dergisi*, (122), 31-51.
- Çeçen, M. A. (2013). Yazma Eğitimi. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi* (s. 131-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Çifci, M. (2013). *Açıklamalı okuma terimleri sözlüğü* (1. Basım). İzmir: Elik.
- Çocuk, H. E., Yelken, T. Y. ve Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 335-352.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deane, P. (2011). Writing assessment and cognition. *ETS Research Report Series*, 2011(1), 60.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the teaching of English*, 1(9), 242-249.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 4(8), 327-341.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal Of Language Academy*, 7 (4), 210-220.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 10(27), 275-284.

- Dölek, O., ve Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 965-980.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 7(30), 1-11.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erkuş, A. (2006). *Ölçme ve Değerlendirme* (1. Basım). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Faigley, L., Daly, J. A. and Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and training International*, 32(2), 175-187.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. *Metacognition, motivation, and understanding*, 3(1), 21-29.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gençtan, E. (2013). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (2. Basım). İstanbul: Metis Yayınları
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.

- Göçer, A. (2013). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi İçinde* (s. 199-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, (2), s.515-524
- Göçer, A. (2015). Yazma Eğitimi. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma Çalışmalarını Değerlendirme* (s. 132-152). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A., ve Çaylı, C. Ç. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 121-138.
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi* (1. Basım). İstanbul: Gül Yayınevi.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of Writing* (3rd ed.). New York: Longman Pub.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Hamzadayı, E., ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84.
- Herrington, A. J. (1981). Writing to learn: Writing across the disciplines. *College English*, 43(4), 379-387.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In C. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 71-92). New York: The Guilford Press.
- Horowitz, D. (1986). Process, not product: Less than meets the eye. *TESOL quarterly*, 20(1), 141-144.
- Hyland, K. (2003). Writing and teaching writing. In J. C. Richards (Ed.), *Second language writing* (pp. 1-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlara* (1. Basım). İstanbul: Kent Matbaası.
- Isaacson, S. (1988). Assessing the writing product: Qualitative and quantitative measures. *Exceptional Children*, 54(6), 528-534.
- Johnson, J. S., & Lim, G. S. (2009). The influence of rater language background on writing performance assessment. *Language Testing*, 26(4), 485-505.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. İçinde H. Karatay ve A. Güzel (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi.

- Karagöl, S. (2017). *Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakaya, İ. (2007). Öğrenci algısının geliştirilmesi: Öz değerlendirme, Akran değerlendirme ve Grup değerlendirme formları. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 1(8), 35-37.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 170-194.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2011). Yazma eğitimi. İçinde M.Özbay (Ed.), *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2013). *Yazı Yazımı* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- 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.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına*

*etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Mcload, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College composition and communication*, 38 (4), 426-435.

MEB (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı* (1. Basım). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı* (1. Basım). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Morgan, M., vd. (1987). Collaborative writing in the classroom. *The Bulletin of the Association for Business Communication*, 50(3), 20-26.

Negari, G. M. and Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers* (3rd ed.). Edinburgh: Longman.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Süreksiz durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı* (1. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (4. Basım). Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (1. Basım). Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, E., ve Binyazar, A. (1995). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı* (3. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınları.

Özdemir, O. (2019). ‘Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.

Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, H., ve Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of FL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and writing quarterly*, 19, 139-158.
- Petzel, T. P. & Wenzel, M. U. (1993). *Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety* (1st ed.). Washington: Educational Resources Information Center.
- Riffe, D., & Stacks, D. W. (1992). Student characteristics and writing apprehension. *The Journalism Educator*, 47(2), 39-49
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal*, 86(6), 38-45.
- Sarıkaya, İ. ve Sökmen, Y. (2019, 23-27 Ekim). *İlkokul öğrencileri yazmayı neden zor ve sıkıcı bir etkinlik olarak nitelendiriyor. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Sözlü bildiri]. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Muğla.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan Sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1)* 25, 42-54
- Sünnetçi, A. B. (2008). *A Suggested Approach to Improve Writing Skills of Students at Turkish Military Academy* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 147-169.

- Tavşanlı, Ö.F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye’de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kara, Ü. E. (2021). The effect of a peer and self-assessment-based editorial study on students’ ability to follow spelling rules and use punctuation marks correctly. *Participatory Educational Research*, 8(3), 268-284.
- Tayşi, E. K., Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. Basım). Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Temur T. ve Çakıroğlu A. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım* (1.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Basım). İstanbul: Gül Yayınevi.
- Tüfekçioğlu B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 3(149), 30-45.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: akran değerlendirme ve öz değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uzun, Y. ve Sünter, M. (2020). Tartışmacı metin yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 157-169.
- Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yagelski, R. P. (2012). Writing as praxis. *English Education*, 44(2), 188-204.
- Yaman H. ve Yavuz, E. (2007) İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: nitel bir araştırma, *Journal of Language and Linguistic Studies* 3(2) 237-249.
- Yaman, H. (2010). Writing Anxiety of Turkish students: Scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 14(3), 1111-1122.
- Yaylı, D. (2009, 1-3 Ekim). *Hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri ile bir süreç yazma uygulaması* [Sözlü bildiri]. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yazar, Ö. (2004). *The Significance and contribution of 6+1 traits of writing to the success of the students in english language teaching* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yıldız, C. vd. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (4. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Yurdabakan, İ. (2005, 4-5 Haziran). *Yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişki* [Sözlü bildiri]. II. Aktif Eğitim Kurultayı, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209.

Weiner, E. S. (1980). Diagnostic evaluation of writing skills. *Journal of Learning Disabilities, 13*(1), 48-53.



**DİZİN****-A-**

Akran Değerlendirmesi, ix, 38, 89

**-D-**

Dereceli Puanlama Anahtarı, ix, 37

**-G-**

Geribildirim, 4, 106

**-K-**

Kaygı, xii, xiii, 4, 45, 46, 65, 83, 85, 90, 91, 111

**-M-**

Metin Türleri, ix, xii, 41, 42

**-Ö-**

Öğretmen Değerlendirmesi, 89

Ölçme ve Değerlendirme, ix, xii, 31, 35, 125, 128

Öz Değerlendirme, ix, 39, 65, 89, 115

**-T-**

Türkçe, ii, 3

Türkçe Öğretim Programı, ix, 26, 34, 41

**-Y-**

Yazma Eğitimi, ix, 16, 19, 22, 24, 35, 126

Yazma Kaygısı, 4, v, x, 10, 47, 60, 61, 66, 67, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 100, 101, 110, 111, 113, 116