

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN 6.**  
**SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİ VE YAZILI**  
**ANLATIM TUTUMLARINI GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

**OKAN BALCI**

**BOLU-2017**

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN 6. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİ VE YAZILI ANLATIM**  
**TUTUMLARINI GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**Okan BALCI**

**Danışman**

**Doç. Dr. Halit KARATAY**

**BOLU, MAYIS-2017**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Okan BALCI tarafından hazırlanan “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerin Yazma Becerilerini ve Yazılı Anlatım Tutumlarını Geliştirmeye Etkisi” başlıklı çalışma jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

15.05.2017

### Jüri Üyeleri

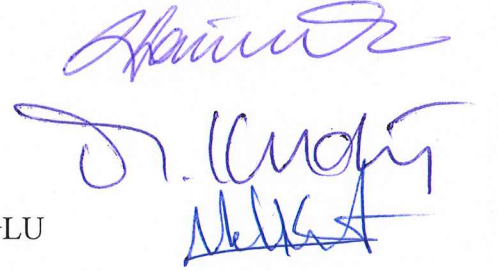
Akademik Unvan, Adı ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Halit KARATAY

Üye : Doç. Dr. Özay KARADAĞ

Üye : Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerin Yazma Becerilerini ve Yazılı Anlatım Tutumlarını Geliştirmeye Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uydüğumu, başkalarının eserlerinden yararlanmam durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversitede veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 15..05/2017

İmza

Okan BALCI

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, sonsuz sabrını benden esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Halit KARATAY'a, çalışmalarında bana her zaman destek olan değerli eşim Elif ÇETİNKIRAN BALCI'ya, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Okan BALCI



## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
ÖNSÖZ.....	xvi
<b>I.BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>1.Giriş.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Problemi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Sayıtlılar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7
1.8. Tanımlar.....	7
<b>II. BÖLÜM.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....</b>	<b>9</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Yazılı Anlatım Becerisi.....	9
2.1.2. Metin Türleri.....	19

2.1.3. Yazma Eğitimi.....	23
2.1.4. Yazma Eğitiminde Temel Yaklaşımlar.....	26
2.1.4.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı.....	27
2.1.4.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.....	27
2.1.4.2.1. 6+1 Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	30
2.1.4.2.2. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	31
2.1.5. 4+1 PYDM’de Öyküleyici Metin Yazma Öğretimi.....	44
2.1.6. 4+1 PYDM’de Bilgilendirici Metin Yazma Öğretimi.....	45
2.2. İlgili Araştırmalar.....	47
<b>III. BÖLÜM.....</b>	<b>55</b>
<b>3. Araştırmanın Yöntemi.....</b>	<b>55</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	55
3.2. Örneklem.....	55
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	55
3.4. Yazma Konularının Belirlenmesi.....	56
3.5. Veri Toplama Araçları.....	56
3.6. Araştırma Deseninin Uygulanması.....	57
3.7. Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi.....	57
3.8. Araştırma Uygulamasının Zamanlanması.....	61
3.9. Uygulama.....	61
3.10. Verilerin Toplanması.....	66
3.11. Verilerin Değerlendirilmesi.....	67
3.12. Veri Çözümleme Teknikleri.....	67
<b>IV. BÖLÜM.....</b>	<b>68</b>
<b>4. Bulgular ve Yorumlar.....</b>	<b>68</b>

4.1. Deneş Grubu Öğrencilerinin Planlı Bilgilendirici Metin Yazma Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	68
4.2. Deneş Grubu Öğrencilerinin Planlı Öyküleyici Metin Yazma Ön test ve Son test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	71
4.3. Deneş Grubu Öğrencilerinin Planlı Bilgilendirici Metin Yazma Becerileri Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	72
4.4. Deneş ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Planlı Öyküleyici Metin Yazma Becerileri Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	74
4.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Planlı Bilgilendirici Metin Yazma Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	76
4.6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Planlı Öyküleyici Metin Yazma Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	78
4.7. Deneş Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Tutumlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	80
4.8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Tutumlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	82
4.9. Deneş ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Tutumlarına İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	83
<b>V. BÖLÜM.....</b>	<b>85</b>
<b>5. Sonuç ve Öneriler.....</b>	<b>85</b>
5.1. Sonuç.....	85
5.1.1. Birinci alt probleme ait sonuçlar.....	85
5.1.2. İkinci alt probleme ait sonuçlar.....	86
5.1.3. Üçüncü alt probleme ait sonuçlar.....	86
5.1.4. Dördüncü alt probleme ait sonuçlar.....	86
5.1.5. Beşinci alt probleme ait sonuçlar.....	87

5.1.6. Altıncı alt probleme ait sonuçlar.....	87
5.1.7. Yedinci alt probleme ait sonuçlar.....	88
5.1.8. Sekizinci alt probleme ait sonuçlar.....	89
5.1.9. Dokuzuncu alt probleme ait sonuçlar.....	89
5.2. Öneriler.....	90
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>94</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>102</b>
Ek 1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği.....	102
Ek 2. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçütleri.....	103
Ek 3. Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği.....	107
Ek 4. Etkinlik Örnekleri.....	108
Ek 5 Kontrol Grubu Ön Test Bilgilendirici Metin Örneği .....	126
Ek 6. Deney Grubu Ön Test Bilgilendirici Metin Örneği.....	132
Ek 7. Kısa Özgeçmiş.....	138

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 3.1.</b> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test bilgilendirici metin yazma puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.....	58
<b>Tablo 3.2.</b> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test öyküleyici metin yazma puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.....	59
<b>Tablo 3.3.</b> Deney ve kontrol grubunun ön test yazılı anlatım tutumlarına ait ilişkisiz ölçümler t- testi sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.1.</b> Deney grubu öğrencilerinin ön test- son test bilgilendirici metin puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.....	69
<b>Tablo 4.2.</b> Deney grubu öğrencilerinin ön test- son test öyküleyici metin puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.....	71
<b>Tablo 4.3.</b> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı bilgilendirici metin yazma puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.....	73
<b>Tablo 4.4.</b> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı öyküleyici metin yazma puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.....	75
<b>Tablo 4.5.</b> Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test bilgilendirici metin puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.....	77
<b>Tablo 4.6.</b> Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test öyküleyici metin puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.....	79
<b>Tablo 4.7.</b> Deney grubunun ön test- son test yazılı anlatım tutumlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.....	80
<b>Tablo 4.8.</b> Kontrol grubunun ön test- son test yazılı anlatım tutumlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.....	82
<b>Tablo 4.9.</b> Deney ve kontrol grubunun son test yazılı anlatım tutumlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.....	83

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	33
--	----



## KISALTMALAR DİZİNİ

AYDM	:	Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
4+1 PYDM	:	4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli
s.	:	Sayfa
TDK	:	Türk Dil Kurumu
vd.	:	ve diğerleri
İÖO	:	İlköğretim Okulu



## ÖZET

### 4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİ VE YAZILI ANLATIM TUTUMLARINI VE YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

BALCI, Okan  
Yüksek Lisans Tezi  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halit KARATAY  
Mayıs –2017, 138 Sayfa

Bu araştırmada, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma örneklemini, 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli ili Kavaklı beldesi Kavaklı Atatürk İÖO ve Kavaklı Şehit Varol Çalışkan İÖO 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kavaklı Atatürk İÖO öğrencileri deney grubu Kavaklı Şehit Varol Çalışkan İÖO öğrencileri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin dersleri 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre düzenlenmiş, kontrol grubu öğrencilerinin derslerinde ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Deney grubunda uygulamalar araştırmacı tarafından yapılırken kontrol grubunda ise başka bir Türkçe öğretmeni çalışmayı devam ettirmiştir.

Araştırmada veri elde etmek için Karatay (2011) tarafından geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda,

1. Deney grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

2. Deney grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
5. Kontrol grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
6. Kontrol grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
7. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
8. Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, yazma becerileri, yazma tutumu, yazılı anlatım.

**ABSTRACT****AFFECT OF 4+1 PLANNED WRITING AND EVALUATION MODEL ON THE  
DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS AND WRITTEN EXPRESSION  
ATTITUDES OF SIXTH GRADE STUDENTS**

BALCI, Okan  
Graduate Thesis  
Department of Turkish Education  
Science of Turkish Education  
Thesis Consultant: Assoc. Prof. Dr. Halit KARATAY  
May –2017, 138 Page

This study aimed to investigate the affect of 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the development of writing skills.

The sample of this study was consisted of the sixth grade students educated in Kavaklı Atatürk Elementary School and Kavaklı Şehit Varol Çalışkan Elementary School in Kırklareli, Kavaklı during 2011-2012 spring season education. Kavaklı Atatürk Elementary School students were determined as the experimental group while Kavaklı Şehit Varol Çalışkan Elementary School students were investigated as the control group.

The lectures of the experimental group were regulated in accordance with the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model while the control group received standart Turkish Education Programme. The implementation of the study for the experimental group was led by the researcher whereas another Turkish teacher implemented the study for the control group, both of which lasted 12 weeks. The data were collected using 4+1 Planned Writing and Evaluation Scale and Attitude Scale developed by Karatay (2011).

The results of the study revealed that;

1. There was a significant difference between the pre-test and post-test scores of planned informative writing among the experimental group students.

2. There was a significant difference between the pre-test and post-test scores of planned narrative writing among the experimental group students.
3. There was a significant difference between the experimental group and control group students' planned informative writing post-test scores.
4. There was a significant difference between the experimental group and control group students' planned narrative writing post-test scores.
5. There was no significant difference between the pre-test and post-test scores of planned informative writing among the control group students.
6. There was no significant difference between the pre-test and post-test scores of planned narrative writing among the control group students.
7. There was a significant difference between the pre-test and post-test scores of written expression attitude among the experimental group students.
8. There was no significant difference between the pre-test and post-test scores of written expression attitude among the control group students.
9. There was a significant difference between the experimental group and control group students' written expression attitude post-test scores.

**Key Words:** 4+1 Planned Writing and Evaluation Model, writing skills, writing attitudes, written expression.

## ÖNSÖZ

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan araçtır. Teknolojik gelişmelerle insanlar arasındaki iletişim de gittikçe artmaktadır. İletişim hayatımızın her alanında kendini her geçen gün daha fazla hissettirmektedir. Sosyal ilişkilerimizde, okul yaşamımızda, iş hayatımızda temel iletişim aracımız olan dilin temel becerilerini en iyi şekilde kullanmak gerekmektedir. Okuma, dinleme, konuşma dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesi de önem arz etmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için geleneksel yazma yöntemlerinin dışında çağdaş yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır. Buna rağmen, yazılı anlatım çalışmalarında geleneksel yazma yöntemleri kullanılmaktadır. Geleneksel yazma çalışmalarında yazma süreci dikkate alınmaz, ortaya çıkan ürün üzerinde değerlendirme yapılır. Oysa özellikle son dönemde yapılan akademik çalışmalarda yazılı anlatımın bir süreç olarak ele alınıp bu sürecin farklı adımlarında rehberlik etmenin yazma becerisini geliştirdiği belirtilmektedir. Bu çalışmada da yazılı anlatım bir süreç olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, önemi, amacı, alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve temel kavramlarına ait tanımları çalışmanın birinci bölümünü meydana getirmektedir.

Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, çalışmanın ikinci bölümünü oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi; veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim materyalleri, eğitim uygulamaları ve verilerin analizi çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde süreç temelli yazma modeli etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi ile ilgili olarak varılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve tartışmaların ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

# I. BÖLÜM

## 1.Giriş

Bu bölümde, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve gerekli tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, biyolojik fiziksel, ruhsal ve toplumsal ihtiyaçlarını gidermek için çevresiyle iletişim halinde olmak zorundadır. İnsanların kullandığı tek iletişim aracı dil değilse de en önemli iletişim aracı dildir. Bu yönüyle dil insanlara ihtiyaçlarını kolayca karşılamaları için iletişim kurmalarının yanında öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirme imkânı da verir. Dil sayesinde öğrenme ve düşünme becerileri zenginleştirilir. İnsan dil ile düşünür, anlar, anlatır.

İnsanlık tarihi bir bakıma anlama ve anlatma sürecidir. Dilin de temel iki alanı anlama ve anlatmadır. Dinleme ve okuma anlama; konuşma ve yazma ise anlatma alanı becerileridir. Öğrenme, düşünme, iletişim becerilerini geliştirme bu dört temel dil becerisinin bireylere kazandırılması ile mümkündür. Dil becerilerini istenilen düzeyde kazandırmak da iyi programlanmış ve hayata geçirilmiş bir dil öğretimini gerektirir. “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamda aldığı görünümleri, kavramları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce, hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir” (MEB, 2006, 2). Dil öğretiminin bu temel hedefine varmak dil becerilerinin etkin şekilde kazandırılmasıyla mümkündür.

Dilin temel becerileri birbirinden bağımsız beceriler de değildir. Dinleme okuma konuşma ve yazma becerileri birbirini destekleyen birbiriyle ilişkili becerilerdir. Ancak bu beceri alanlarının içerisinde öğretimi en karmaşık ve sürece yayılanı yazma

becerisidir. Yazma eğitimi de bu gerçek göz önünde bulundurularak programlanmalıdır. Yazma becerisini etkin şekilde kullanan bireyler yetiştirilmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8'inci Sınıflar) (MEB, 2006) yazma öğrenme alanında altı amaç altında toplam 42 kazanım yer almaktadır. Yazma öğrenme alanının amaçları ve kazanımları şunlardır:

#### 1. “Yazma Kurallarını Uygulama

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
10. Tekrara düşmeden yazar.
11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

#### 2. Planlı Yazma

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.

12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
3. Farklı Türlerde Metinler Yazma
  1. Olay yazıları yazar.
  2. Düşünce yazıları yazar.
  3. Bildirme yazıları yazar.
  4. Şiir yazar.
4. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme
  1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
  2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
  3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.
5. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma
  1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
  2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
  3. İlgi alanına göre yazar.
  4. Şiir defteri tutar.
  5. Günlük tutar.
  6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
  7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
  8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
  9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
  10. Yazma yarışmalarına katılır.
6. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama
  1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
  2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır” (MEB, 2006, 30-37).

Yazma becerilerini kazanabilmiş öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu bir gerçektir. Temur (2001) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki tespit etmiştir.

Gelişen iletişim teknolojileri yazma becerisinin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Kullanımı hızla artan sosyal ağlar herkesi yazar haline getirmiştir. İnsanlar kendilerini bu ağlar sayesinde yazarak ifade etmektedirler. İş yerlerinde elektronik mektup kullanımının yaygınlığı, eğitim teknolojilerinde yazının yaygın kullanımı yazı yazmanın etki alanlarını artırdığını göstermektedir. Yazı içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında günlük yaşamımızın, sosyal ilişkilerimizin, iş ve eğitim hayatımızın vazgeçilmezi haline gelmiştir. Dolayısıyla tüm bu alanlarda başarılı ve mutlu olmanın parçası etkin bir yazma becerisidir.

Hızla yaşanan teknolojik gelişmelere rağmen yazma becerileri konusunda alışlagelmiş yöntemlerin kullanılmaya devam edildiği de bir gerçektir. Söz konusu yöntemlerde yazılan metinlerin anlam özelliklerinden çok kâğıt düzeni ve noktalama gibi özelliklerine dikkat edilir. Bu da istenilen düzeyde yazma becerisinin geliştirilememesine neden olmaktadır.

Bu araştırmada yazmayı süreç olarak ele alan ve yazmanın değerlendirme boyutunu da içinde barındıran 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmedeki etkisini ölçmek amaçlanmaktadır.

## 1.2.Araştırma Problemi

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretilmesinin 6.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazılı anlatım tutumlarını geliştirmeye etkisi var mıdır?

## 1.3. Alt Problemler

1. Deney grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Kontrol grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Kontrol grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin kendilerini yazılı anlatım yoluyla ifade etmelerini sağlamak özenle programlanmış bir öğretim sürecini gerektirmektedir. Çünkü yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği ve istenen düzeye tam olarak ulaşamadığı da bir gerçektir. Bu durumun ortaya çıkmasında yazmanın karmaşık bir süreç olmasının yanında sonuç ya da ürün odaklı yazma çalışmalarının da payı vardır. Çünkü sonuç ve ürün odaklı yazma çalışmaları, yazma eyleminin sonucunda ortaya çıkan ürünle ilgilenirken yazma eyleminin nasıl gerçekleştiği ve hangi aşamalardan geçtiği ile ilgilenmez. Oysa yazma becerisinin geliştirilebilmesi ve nitelikli bir ürün elde

edilebilmesi için öğrencinin yazma sürecinin desteklenmesi gerekmektedir. Çalışmanın amacı da tam bu nokta ile ilgilidir. Bu çalışmada amaçlanan, 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmede 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkililiğini sınamaktır.

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin hem akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek hem de sosyal becerilerini geliştirecektir. Öğrencilerin başarılı ve mutlu bireyler olabilmelerinin yollarından biri kendilerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerini kazanmalarıdır. Bu becerinin kazandırılması için öğrencilerin erken yaş seviyelerinden itibaren iyi düzenlenmiş yazma eğitimi programlarına tabi tutulmaları gerekmektedir. Ancak okullarımızda yazma becerileri ile ilgili çalışmalar geleneksel yöntemlerle devam ettirilmektedir. Bu geleneksel yöntemlerde öğretmen öğrencilere bir konu, atasözü veya özdeyiş belirleyip yazmalarını istemektedir. Öğretmenler bu yazma çalışmalarında yazma çalışmasının başlatıcısıdır. Ama yazma sürecinde öğrenciye rehberlik etmez. Öğrencilerin kelime seçimi, cümle kuruluşları, paragraf oluşturma süreçleri izlenmez. Öğrencilerin kısa sürede bir yazı yazmaları istenir. Öğrencilerin çalışmaları da çoğunlukla kağıt düzeni, noktalama işaretleri gibi sunum özellikleri ile değerlendirilir. Bu değerlendirme tarzı da öğrencilerin anlamlı metinler yazmalarını engeller. Böylelikle yazma çalışmaları da öğrenciler için cazip olmaktan uzaklaşır. Sonuç itibarıyla kendini yazılı olarak ifade edemeyen, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştiren öğrenciler yetiştirilmiş olur.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006), yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili olarak planlı yazma çalışmalarına yer verilmektedir. Bu araştırmanın konusu olan “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan yazma becerilerinin sınıf ortamında uygulanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli” yazma becerilerini süreç içerisinde geliştirmeyi hedeflerken öğretmen ve öğrenciye rehberlik etmesi bakımından önemlidir.

## 1.6. Sayılılar

1. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri her iki grubu da (deney ve kontrol) aynı düzeyde etkilemektedir.
2. Öğrencilerden toplanan öyküleyici ve bilgilendirici metinler, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerindeki gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
3. Öğrencilerin, veri toplama aracına (tutum ölçeği) verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

## 1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2011-2012 eğitim- öğretim yılı ikinci döneminde uygulamanın yapıldığı araştırma Kırklareli Kavaklı Beldesi'nde Kavaklı Atatürk İlköğretim Okulu ve Kavaklı Şehit Varol Çalışkan İlköğretim Okulları'nda öğrenim gören 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin veriler, kullanılan veri toplama araçlarıyla öğrencilerden toplanan öyküleyici ve bilgilendirici metin örneklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

**Yazma:** Yazma, “duyduklarımızı, düşündüklerimizi tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmaktır” (Sever, 2011, 24).

**Yazılı anlatım:** “Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara

ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır” (Aktaş ve Gündüz, 2005, 61).

**Metin:** Metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür (TDK, 2005, 1382).

**4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli:** Yazma ncesi aşama, taslak yazma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama aşamalarına uygun olarak yapılan yazma çalışmaları bütünüdür.



## II. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Yazılı anlatım becerisi

“Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır” (MEB, 2006, 2). Bu araç bireyin anlama ve anlatma becerilerini kapsar. Anlama dil becerileri okuma ve dinleme; anlatma dil becerileri ise konuşma ve yazmadır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerileri birbiriyle ilişkilidir. Söz gelimi, okuma becerisi iyi olan bireyin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin de iyi olması beklenir. Çünkü dil gelişimi bir bütün olarak kabul edilir. Ancak yazma becerisi daha ağır geliştiğinden diğer dil becerilene göre farklılık gösterir. Özbay’a göre (2007, 115), “yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır.” Ancak bu, zor ve zahmetli bir iştir. “Bu becerinin etkin kullanılabilmesi bireyin, dış dünyayı gözlemleme, sürekli okuma, düşünme ve yazma; kısacası hem anlama hem de anlatma becerilerinin yeteri kadar geliştirilmesi gerekir” (Karatay, 2015, 21).

Ağca’ya göre (2003, 109-112), yazılı anlatımın oluşmasında önemli olan ana unsurlar şöyledir:

- a. “Düşünme gücü: Dille ilgili her çeşit bilgi ve becerinin her şeyden önce insanın zihni yeterliliğine bağlı olmasıdır.

- b. Görüş- fikir üretme gücü: Bir konuda kendine özgü görüş sahibi olmaktır.
- c. Duygu zenginliği: Duyguların zenginliği ve hayal gücünün pek çok bilimsel buluşa imkân veren sınırsızlığıdır.
- d. Gözlem, deney ve tecrübeler: Yazılı anlatım malzemesi olarak hayatı gerekli olduğu zaman ve mekân içinde gerçek yönüyle gözlemlemek, onu geçmişteki tecrübelerimizle karşılaştırmak, imkânlar ölçüsünde deney konusu yaparak geleceğe ışık tutmak için kalıcı hale getirmektir.
- e. Dil kurallarına uygun olarak kullanma: Neyin değil, neyin nerede, hangi düzene göre yazılacağına belirlenmesidir. Bu görüş düzenlemesi, zaman, malzeme ve enerjiden tasarruf sağladığı gibi yazıda yer alacak temel öğelerin bulunduğu bölümlere de benzerlik, yaygın kullanımına birliktelik getireceği için okuma ve doğru anlamaya da kolaylık sağlamaktadır”.

“Yazılı anlatım çalışmalarının yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânlar artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuya bırakmaktadır” (Ungan, 2007, 462).

Bu bağlamda “Nasıl yazıyoruz?” sorusu önem kazanmaktadır. Sharples (2003, 6) bu soruyu cevaplarırken karşılaşılan bazı çelişkileri şöyle sıralar:

1. Yazma, karmaşık bir zihinsel etkinlik gerektirir; ancak bazı insanlar fazla çaba harcamadan yazıyor gibi görünür.
2. Yazma süreci iyi düşünülmüş bir planlama ister; fakat bunun yanında keşiflerden de yararlanır.
3. Yazma analitiktir, değerlendirme ve problem çözme gerektirir; fakat aynı zamanda üretici bir süreçtir.
4. Bir yazar, yazmak için dil bilgisi, üslup ve başlık gibi kısıtlamalara ihtiyaç duyar; fakat yaratıcı yazma bu kısıtlamaları ortadan kaldırır.

5. Yazma zihinsel bir etkinliktir; fakat fiziksel araçlara da gereksinim duyar.

6. Yazma, tek başına gerçekleştirilen bir görevdir; fakat yazar, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel dünyanın etkileri altındadır” (akt. Erdoğan, 2012, 8).

Yazma becerisini geliştirmede dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri Coşkun (2007, 51- 54) şöyle belirlemiştir:

“1. Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.

2. Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.

3. Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.

4. Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturulmasında yardımcı olmalıdır.

5. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.

6. Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.

7. Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.

8. Yazma eğitimi konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.

9. Yazma çalışmaları olabildiğince farklı türler üzerinde yaptırılmalıdır.

10. Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıtması teşvik edilmelidir.

11. Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.

12. Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunları tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirilmelidir.

13. Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığını kazanması sağlanmalıdır.”

“Öğrencilere cümle ve paragraf çalışmaları yaptırmadan, anlatım çeşitlerini öğretmeden onlardan bir bütün şeklinde kompozisyon yazmalar istendiğinde öğrenciler neyi nasıl yazacaklarını bilmedikleri ve belirli bir konu ile sınırlandırıldıkları için sorunlar yaşamaktadırlar” (Ungan, 2007, 465).

“Başarılı ve etkili bir yazılı anlatımın gerçekleşmesinde dilin temel taşları olan kelimelerin belli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların da ihtiyaca göre düzenlenen paragraf üstü birimlere dönüştürülebilmesi gerekir” (Bağcı, 2015, 94).

Yazma eğitimi verilirken bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için sırasıyla ilk okuma ve yazma eğitimi verilmekte, ardından cümle, paragraf ve metin düzeyinde yazma eğitimine devam edilmektedir. Bu durumda cümle, paragraf ve metin kavramlarını da incelemek önemlidir.

**Cümle:** Bir duyguyu, bir düşüncüyü veya bir durumu anlatan sözcük dizisidir. Bir fikri bir yargıyı, bir dileği yahut isteği bildiren sözcüklerden meydana gelmiş söz öbekleridir (Aktaş ve Gündüz, 2005, 84). Yazma becerisinin kazandırılmasında anlamlı cümleler yazabilmek son derece önemlidir. Anlamlı bir cümlede olması gereken özellikler ise şunlardır: dil kurallarına uygunluk, mantıksal düzenleme, anlamda açıklık, ahenk ve akıcılık, duruluk ve yalınlık (Aktaş ve Gündüz, 2005, 85-87).

*Dil kurallarına uygunluk:* Kurulan cümlelerin dilbilgisi kurallarına uygun olması gerekir. Cümlelerin Türkçe söz dizimi kurallarına da uyulmalıdır. Özne ve yüklem ile cümlenin yardımcı öğelerinin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralanması gerekir.

*Mantıksal düzenleme:* Mantık yanlışlığı olaylara objektif bakamamaktan kaynaklanmaktadır; ayrıca yazının bir bölümünde ortaya konulan iddianın başka bölümde reddedilmesi de mantıksam yanlışlıklara örnektir.

*Anlamda açıklık:* “Açıklık, cümlenin içerdiği anlamın kolayca anlaşılmasıdır” (Binyazar ve Özdemir, 2006, 143). Açık cümlelerde cümleyi okuyan herkes aynı anlamı çıkarabilmedir.

*Ahenk ve akıcılık:* “Cümlelerde kullanılan kelimelerin seçilmesi bu cümlelerin bir ahenk oluşturacak akıcı bir üsluba zemin hazırlayacak tarzda olmasıdır” (Bağcı, 2015,108).

*Duruluk ve yalınlık:* “Yalınlık cümleyi gereksiz süsleyici öğelerine başvurmadan kurma niteliğidir” (Binyazar ve Özdemir, 2006, 142). Gereksiz sözcüklerden tekrarlardan kaçınılarak duru ve yalın cümleler kurulabilir

Cümle düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin (Coşkun, 2015, 51-52) özellikleri şunlardır:

1. “Cümlelerin birçoğu yarım bırakılmıştır veya bir cümlenin ortasında başka bir cümle başlamıştır.
2. Cümlelerin tamamına yakınında anlatım bozukluğu vardır.
3. Kelime tercihlerinde önemli düzeyde yanlışlıklar vardır.
4. Öğrenci söylemek istediğini ifade edemediği için sürekli aynı şeyleri tekrar etmektedir.
5. Yazım ve noktalama açısından da sayılamayacak kadar çok yanlış vardır.”

**Paragraf:** Bir dilde sözcüğün anlam birimi, cümlenin yargı birimi olduğu genel bir kabuldür. Paragraf için de düz yazının anlatım birimi demek yanlış sayılmaz (Cemiloğlu, 2009, 9). Genel tanımıyla paragraf bir düşünce birimi olarak adlandırılır (Binyazar ve Özdemir, 2006, 126). Paragraf, “bir fikri bir düşünceyi bir duyguyu, isteği öneriyi tema olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da tasvir eden cümleler bütünüdür” (Aktaş ve Gündüz, 2005, 87). Bağcı (2015, 121-122) paragrafları bölümlerine göre üç başlıkta incelemiştir:

a. “Giriş bölümü paragrafı:

Özellikleri,

1. Konuya doğrudan ve tam bir giriş yaparak,
2. Konuyu ilgi çekici bir şekilde tanıtarak
3. Konuyla ilgili bir fikra, atasözü ve özdeyişten yararlanarak
4. Yaşantıdan, sorulardan ve konuşmalardan yararlanarak

b. Gelişme bölümü paragrafı

Özellikleri,

1. Bu paragraflarda kendi başına bağımsız örnekler gibi bütünlük taşımakta ve planlı bir şekilde sona ermektedir.
2. Yazarlar bu bütünlükle bağdaşacak bir şekilde paragrafı genel olarak üstteki paragrafa bağlamaktadırlar. Bu bağlantı kimi zaman cümle başı bağlantı sözcükleriyle, kimi zaman bağlaçlarla, kimi zaman da kelimelerin veya benzer kavramların tekrarıyla gerçekleşmektedir.
3. Bu paragraflarda hem daha önceki paragrafa hazırlık yapmak hem de bu paragrafı alttaki paragrafa bağlamak için bir anlatım tarzına başvurulmaktadır.

c. Sonuç bölümü paragrafı

Özellikleri,

1. Özetlemeye, söylenenlerden çıkan sonuçları toparlamaya yönelik bir ifade taşır.
2. Yazının tamamından çıkan veya yazı ile ulaşılmak istenen mesajı içerir.
3. Kısa ve öz şekilde ifade edilmiş, özdeyişe benzer anlatım uygular.
4. Kararlı bir tarzda belirtilmiş kesin yargılara yer verir.
5. Etki bırakacak tarzda bitirmek için sağlam cümlelerden oluşur.”

Coşkun’a göre (2015, 65), paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin nitelikleri şunlardır:

1. “Bir metinde düşünce ve olayların çoğu geliştirilememiş, yarım bırakılmıştır.
2. Metinde cümleler arasındaki bağlantılar zayıftır, konu geçişlerine sık sık rastlanır.
3. Arka arkaya sıralanan düşünceler ve olaylar bir süre sonra tekrar edilir.

4. Metinde paragrafları görsel olarak ayırmak güçtür. Bazen tek cümlelik paragraflar bezen de sayfalar süren paragraflar oluşturulur.”

Tekşan (2001, 47) paragraf eğitiminde kullanılabilecek olan paragraf yazma etkinliklerinin şunlar olabileceğini söyler:

1. “Konu cümlesini bulma: Seçilen paragrafların konu cümlesi öğretmen yardımıyla öğrencilere buldurulur. Konu cümlesinin etkili olup olmadığı sebepleriyle tartışılır ve gerekişe daha etkili hale getirme çalışması yaptırılır. Konu cümlesinin paragraftaki yeri buldurulup, tartışılır. Benzer paragraf yazma çalışması yaptırılır.

2. Paragrafta birlik ve bütünlüğü bulma: Konu cümlesi bulunan paragrafta bu cümleyi açıklayan diğer cümlelerin nasıl dizildiği, birbirine nasıl bağlandığı hep örnek paragraflar üzerinde bulundurulur. Bunların etkili olup olmadığı tartışılır, gerekirse değişiklikler yaptırılır.

3. Sıraya koyma: Bir paragrafı oluşturan cümleler dağınık olarak verilir ve öğrencilerden, onları etkili bir paragraf oluşturacak biçimde, sıraya koymasını ister. Sonra orijinali ile karşılaştırılır. Burada öğrenci orijinal metinden farklı da sıraya koyabilmelidir. Farklı sıraya koyan öğrenciler öğretmen tarafından takdir edilmelidir. Önemli olan uygun bir sıralamanın olmasıdır. Bu çalışma kişisel farklılıkları ortaya çıkaracağı için de faydalıdır.

4. Eksiği tamamlama: Bir paragrafın uygun görülen cümleleri öğretmen tarafından çıkarılarak öğrencilere sunulur ve onlardan uygun şekilde tamamlamaları istenir.

5. Yeniden düzenleme: Örnek alınan bir paragraftaki cümlelerin yerlerinin değiştirilmesi çalışmasıdır. Bu bazen kelimelerin değiştirilmesi şeklinde de gerçekleştirilir. Bu çalışma öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştireceği için de faydalıdır. Değiştirme çalışmalarında öğrenci ya düzenlenen paragrafın yeniden düzenlenemeyecek kadar sağlam ve iyi düzenleneceğini görecektir ya da daha etkili ve farklı düzenleneceğini görecektir. Böylece zihinde sağlam bir paragraf düşüncesi oluşacaktır.”

**Metin:** “Metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir” (Günay, 2007, 44). Yazma, temelde bir

metin oluşturma süreci olduğundan metin bilgisi ile doğrudan ilişkili bir beceridir. Kişi ortaya koyacağı ürünün hangi özellikleri taşıması gerektiğini bilirse onu kurgulamada o denli başarılı olacaktır (Çeçen, 2015, 131). Bir metnin taşıması gerektiği özelliklere metinsellik ölçütleri denir. De Beaugrande ve Dressler'e göre (1981, 3; akt. Çeçen, 2015, 139), metinsellik ölçütleri şunlardır: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık.

**Bağdaşıklık:** Bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümüdür (Günay, 2007, 71). Bu kavramı ilk ortaya atan Halliday ve Hasan (1976), "*Cohesion in English*" adlı makalede beş bağdaşıklıktan söz ederler (akt. Karatay, 2010, 374).

“1.1. Gönderim (reference): Art gönderim ve ön gönderim olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Kişi zamirleri, ilgi, işaret ve dönüşlülük zamirleri ve ekleri, belirteçler veya işaret sıfatları bu tür gönderimde kullanılacak dilsel araçlardır.

1.2. Değişiririr (substitution): Bir cümledeki bir dilsel ögenin başka cümlede başka bir dilsel ögeyle değiştirilmesidir. İsme, fiile ve cümleye dayalı değiştiririr olmak üzere üç şekilde görülebilir. Değiştiririr, eksilti içerisinde değerlendirilebilir.

1.3. Eksiltili Yapı (ellipsis): Cümlelerin bazı öğelerinin metnin anlam bütünlüğü bozulmadan belirtilmemesi durumudur. Her insanda bulunan dili kullanabilme yeteneği, insana dil bilgisi açısından eksiksiz cümleler kurma olanağı sağlar. Bu yeteneğin dili kullanma sürecinde ortaya çıkması beklenir. Zamirler, işaret sıfatları, yer ve zaman belirteçleri kullanılarak eksilti yapılabileceği gibi; cümlede çeşitli görevler gören (özne, yüklem, nesne, sıfatların sıralanması nedeniyle nitelenen isim, tamlayan, tamlanan veya yan cümle vb.) bazı kelimelerin/kelime gruplarının cümleden çıkarılmasıyla da eksilti yapılabilir.

1.4. Bağlaçlar (conjunctions): Cümleler arasında cümlelerin anlamları ve gramerlerine uygun bağlaçların kullanılmasıdır (Öküzcü, 1996). Bağlaçlar metinde çeşitli işlevleri yerine getirir: “ve, da, dahi, ayrıca, dahası, bile, hatta” bağlaçları ekleyici; “ama, fakat, lakin, maalesef, -A rağmen vb.” bağlaçlar karşılaştırma-zıtlık; “diye, böylece, bu yüzden-bakımdan, bunun için, çünkü,

nitekim vb.” bağlaçlar sebep-sonuç gösterme, “yani, belli ki, demek ki, meğer, tabii ki, vb.” bağlaçlar açıklama; “eğer, şayet, ancak, -madıkça, aksi takdirde, yoksa vb” bağlaçlar koşul işlevlerini görürken iki veya daha fazla cümleyi birbirine bağlar.

1.5. Sözcüksel bağdaşıklık (lexicalcohesion): Aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı ile ilgili bir durumdur. Bir sözcüğün art arda gelen iki cümlede de geçmesi, tekrar etmesi ve bağlama uygun sözcüklerin kullanılmasıdır.”

**Tutarlılık:** Tutarlılık (coherence), anlam ve mantıksal bütünlük; anlatım planı, izlek açısından metnin tamamını oluşturan anlatımda bulunması gereken ilişki ve örüntüdür. Metni oluşturan kelime, cümle ve paragrafları arasındaki konu ve ana düşünceye ilişkin oluşturulan anlatım planının anlamsal bütünlüğü olarak da tanımlanabilir. Başka bir deyişle tutarlılık, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlamsal olarak bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil almasıdır (Karatay, 2010, 375).

Bir metni tutarlı olduğunu gösteren özellikleri Günay (2007, 117) şöyle sıralamıştır:

- a) “Metnin tutarlı olması, öğelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir. Olguların yeniden ele alınması metin tutarlılığı açısından yineleme kuralı ile açıklanır. Adıl, değiştirmece, dolaylama, yineleme için kullanılan temel sözcük adları ve sözcük öbeklerini oluşturur. Metinde kişi, olay, durum gibi konuların farklı biçimde yinelenmesi, önceden kullanılan ya da sonradan kullanılacak metin içi öğelere gönderimde bulunması anlatımı zenginleştirir. Bu okuyucunun metinde geçen şeyleri anlamasını ve kişi, olay ya da durum arasında ilişki kurmasını sağlar.
- b) Bir metnin tutarlı olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağlantılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir.
- c) Metnin tutarlı olması için, iyi bir düzenlenme biçimi olmalıdır. Verilen bilgi belirli bir düzenleme ile alıcıya aktarılmalıdır. Verilen bilgiler kadar aktarma ve düzenleme biçimi de önemlidir. Metne gerçekleştirilecek

betimlemeler metinden ayrı olmalı, doğrudan metin ile ilişkili ve yerli yerinde olmalıdır.

d) Bir metnin tutarlı olması söylenmek istenilen her şeyi anlatabilmek için gerekli olan şeylerin söylenmesi ile olur. Kuşkusuz eksilteli yapıyla ya da sezdirim yolu ile de anlatımlar yapılabilir. Okuyucuyu etkilemek için kullanılan bu tür yapılar çok iyi kurulmalıdır. Okuyucunun fark edemeyeceği bir eksilteli yapı, metinde gereksiz bir bilgi durumuna dönüşebilir.

e) Bir metnin tutarlı olması, anlamsal olarak da tutarlı olmasını da gerektirir. Başta söylenilen bir şey metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse burada anlamsal olarak tutarsızlık vardır. Kuşkusuz bir kahraman başta savunduğu bir düşünceyi, anlatı boyunca yaşadığı olaylara bağlı olarak, sonda savunmayabilir ya da tam karşıtı bir durumu savunabilir. Bu, bilinçli bir kurma işidir. Ama tutarlılık açısından, metinde karşıt düşünceler bir arada olmamalıdır.”

**Amaçlılık:** Yazarın anlatmak istediklerinin tam olarak okuyucuya iletebilmesidir. Yazar metnini oluştururken amaca dönük olarak hedef kitlesini de belirlemelidir. Kuşkusuz metin de belirtilen niyet de bir bakıma belli bir toplum grubunca kabul görür.

**Kabul Edilebilirlik:** “Bir metni alımlayan kişi, gerekli yönlendirmeleri metinden çıkarabiliyorsa, metin bu ölçütü karşılıyor demektir. Tek tek tümcelerin kabul edilebilirliğinden söz edilemez, kabul edilirlilik durumsal bir bağlamda tümcelerin anlam kazanmasıdır” (Dilidüzgün, 2008, 47).

Kabul yazarın niyetini (ana fikrini) ortaya koymasından sonra bu düşüncesini hedef kitleye uygun şekilde açık ve anlaşılır delillerle ortaya koyması ile ilgilidir. Metnin amacı ve kabul edilebilirlik düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Metnin amacı ne kadar açıksa kabul edilebilirliği de o ölçüde kolay olur (Coşkun, 2005, 46).

**Bilgilendiricilik:** Yazılan bir metnin, okuyucuya yeni bir bilgi veya bakış açısı vermesi gerekmektedir. Aksi halde, yazılanlar bilinenin tekrarı olmanın ötesine geçemez. Yeni bilgi değeri taşımayan cümlelerin metinsellik değeri azalır ya da metinsellik değeri yoktur (Akbayır, 2006, 235).

**Duruma Uygunluk:** Duruma uygunluk, metin ile kullanıldığı ortam arasındaki uygunluktur. Bu uygunluğu sağlayacak olan metnin amacının, konusunun ve hitap kitlesinin de ortama ve birbirine uygun olmasıdır. Metin duruma uygunsay okuyucu üzerindeki etkisi de o ölçüde artar.

**Metinler Arasılık:** Metinler arasılık kavramı, bir metnin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir (Günay, 2007, 211). Her metin bir başka metinden yola çıkarak oluşturulur. Metinler içerisine yerleştirilen açık alıntılar ya da gönderimler metinler arasılığın en belirgin örnekleridir. Bu alıntılar dışında bir metin bir başka metnin konusu ya da bakış açısından yola çıkarak da yazılabilir. Bu yolla bir metinden hareketle yeni metinler ortaya konulabilir.

### 2.1.2. Metin türleri

Yazma eğitiminde, öğrencilerin metin türlerini tanımaları ve bu metin türlerinin özelliklerini yazılarında uygulamaları da önemlidir. Metin türlerinin özelliklerini yazılarında uygulayan öğrenciler, metnin konusunu, ana fikrini okuyucuya daha iyi aktarabilmekte, ayrıca daha etkili metinler oluşturmaktadırlar.

Öğrencilerin karşılaştıkları metin türleri öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdir. Bunun için metinlerin yapısal ve anlamsal farklılıkları göz önüne alınarak değişik şekillerde sınıflamalar yapılmıştır. Fakat metin türlerini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak zordur. Her metin kendi içinde bir anlam bütünlüğü oluşturur ve genel olarak metinler anlatım biçimlerine göre, öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılabilir.

**Öyküleyici metinler:** Hikâye ya da öykü aynı anlamda kullanılmaktadır. Gerçek veya tasarlanmış olan olayları anlatan düzyazıya öykü adı verilir (TDK, 2005, 891). Öykü, birinin (ya da birkaç kişinin) başından geçen bir (ya da birkaç) olayı, bu olayları yaşayan kişilere çok yakın olarak, adeta onların özünde yaşayarak anlatan ve kurgusal olan yazı türüdür (Gündüz, 2007, 99).

“Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olaylar öykü türünün konusunu oluşturur. Her öyküde belli bir olay, olayın geçtiği mekân (yer), olayın gerçekleştiği zaman dilimi ve olayı gerçekleştiren kişiler (şahıs kadrosu) bulunur. Bunlar, hikâye ya da öykü adı verilen ebedi türün en önemli unsurlarıdır” (Aktaş ve Gündüz, 2005, 207).

Kolaç (2009, 603) öyküleyici metinlerin genel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- “1. Olaya dayalıdır ve olay örgüsünü içerir.
2. Ana düşünceye sahiptir.
3. Kişi, zaman ve mekân öğelerine yer verilir.
4. Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır.
5. Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.
6. Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlar da çağrışırlar.
7. Metnin sonunda, yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür.
8. Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir.
9. Anlatımda öznellik vardır. Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.”

Akyol’a (2006, 150-151) göre öyküleyici metinler genel olarak aşağıdaki elementleri içermektedir:

1. “Sahne: Olayın nerede ve ne zaman gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin neler olduğu hakkında bilgiler verilir. Ana karakterler genel özellikleriyle tanıtılır.
2. Ana ve yardımcı karakterler: Hikâyenin en önemli kahramanı ana karakterdir. Hikâyenin uzunluğuna ve olayların sayısına ve karmaşıklığına göre birden fazla ana karakter olabilir. Hikâyedeki problemin oluşmasında veya

çözümünde en önemli görev ana karakterindir. Ana karakter kadar etkili olmayan diğer kişiler, unsurlar yardımcı karakterlerdir.

3. Başlangıç Olayı: Problemi başlatan olay veya olaylardır.

4. Problem: Hikâyedeki temel sorundur, çözülmesi gereken bilinmezliktir.

5. Problem çözme teşebbüsleri: Problemi çözmek için başvuru alan etkinliklerdir. Düşünüş şekilleri ve uygulamalar teşebbüs olarak kabul edilir.

6. Sonuç: Problem ile doğrudan ilgilidir. Olumlu veya olumsuz olabilir. Başvuru alan çözüm teşebbüslerinin ortaya ne koyduğunu bildirir, sonuç hikâyede anlatılanlarla (olay, sahne, karakter vb.) tutarlı ve inandırıcı olmalıdır. Aynı zamanda duygusal açıdan da tatmin edici bir nitelik taşımaktadır.

7. Ana Fikir: nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkartılması gerektiğini belirtir. Ana fikir genelde, üst düzey düşünme süreçlerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılmasıyla elde edilir.

8. Tepki: ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duygusal ve bilişsel davranışlardır. Hikâyede tepki iki boyutlu düşünölmelidir. Birincisi, hikâyedeki ana karakterin tepkisidir. Hikâyedeki olaylar kahraman açısından mutlu veya mutsuz sona ermektedir. Olayın çözüm şekline göre tepki olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Bazen metinde ana karakterin tepkisi açıkça belirtilir. Okuyucuya sadece bunu ifade eden cümleleri bulmak kalır. Bazen de tepki açıkça verilmez ve okuyucu genel sonuçtan hareketle tahminde bulunur.”

**Bilgilendirici metinler:** Bilgilendirici metin, okuyucuya bilgi aktarımı yapmak için yazılan metindir. Bir konunun okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için bir olguyu, düşünceyi ya da durumu açıklayan metin tipleri bilgilendirici metin olarak tanımlanabilir (Günay, 2007, 341).

Bilgilendirici metinlerde, yazar, bir gerçeği, bir düşünceyi doğrudan okuyucusuna aktarmak ister. Yazarın asıl amacı, okuyucunun bilgilerini arttırmak olduğu için onun duygu dünyasına hizmet etmekten uzaktır. Bu nedenle sanatlı söyleyişlere, mecazlı anlatımlara yer verilmez.

Kolaç (2009, 603) bilgilendirici metinlerin genel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- “1. Nesnel bilgiler vardır ve bilgi verme amaçlıdır.
2. Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar.
3. Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
4. Sunulan somut, sayısal bilgiler; grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür.
5. Anlatıcı nesnel bir tutum izler.
6. Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
7. Anlatım sade, cümleler kısadır.
8. Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır.
9. Okur bilgi almaya odaklanır.
10. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir.
11. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.”

Akyol (2006, 160-169)’a göre, bilgilendirici metinler üzerinde anlaşılması tek bir yapı olmamasına rağmen beş farklı yapı türü vardır:

1. “Kronolojik Sıralama: Kronolojik sıraya dayalı metinlerde, cümleler ve paragraflar arası geçişi sağlamak için birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda vb. kelimeler kullanılır.
2. Tanımlama: Tanımlamaya dayalı metinlerde genel olarak, örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak vb. kelimeler kullanılır. Kronolojik sıralama ve tanımlama türü metinler birbirine benzemekle birlikte aslında farklıdırlar. Tanımlamada birden çok ana fikir olabilir, örnekler birden fazla verilebilir. En önemlisi de yazarın tanımlamanın özünü değiştirme gibi bir amacı yoktur. Ancak yazar anlatımı güçlendirmek için farklı örnekler verebilir. Tanımlayıcı metinler genel olarak insanlar, nesnelere ve yerlerin özelliklerini ele alır.

3. Sebeup ve Sonuç İlişkinine Dayalı Metinler: Problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulmaktadır. Sebeup ve sonuç ilişkisine dayalı metinler genellikle bundan dolayı, bunun için, bunun sonucup olarak, bu sebepten, nedeniyle vb. kelimeler kullanmaktadır. Bu tür metinlerde herhangi bir sorun ele alınıp onun nedenleri ve çözümp önerileri üzerinde durulur.

4. Karşılaştırma ve Kıyaslama Türü Metinler: İki veya daha fazla ana fikrin ve bu ana fikirleri destekleyen detayların birbirlerine benzerliklerini veya zıtlıklarını ortaya koyma söz konusudur. Karşılaştırma ve kıyaslamaya dayalı metinlerde benzer olarak, farklı olarak, buna rağmen, bunun yerine, karşılaştığımızda, veya vb. kelimeler kullanılır.

5. Problem Çözmeye Dayalı Metinler: Yazar, problemi veya problemleri listeleyerek farklı çözümler önermektedir. Bu türde metinlerde genel olarak kullanılan kelimeler problem, sorun, sorup, çözümp, karmaşık gibi kelimelerdir.”

### 2.1.3.Yazma eğitimi

Yazma eğitimi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesini esas alır. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki amaç ise öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştiren, yazılı anlatım becerilerini kendi kendine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir. Yukarıdaki ifadeden hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde yazmaya karşı öncelikle güdülenmiş olmaları gerekmektedir. Öğrencilerde gerekli motivasyonu sağlamak için hedefler de belirlenmelidir (Özbay, 2002, 261). “Okul gazetesi çıkarma, bir imtihan, bir antoloji hazırlama, ödüllü yarışma, bir dergi vb. yazma için birer maksat olabilir” (Özbay, 2002, 261). Belli bir maksatla yazmaya başlayan öğrencinin yazısını bir amaç doğrultusunda, hedef kitlesine uygun olarak oluşturması beklenir. Bu noktada öğrenci yazma süreci konusunda hangi aşamaları kullanacağını bilmelidir. Yazma eğitimiyle öğrenci yazısına hazırlık yapmayı, planlamayı, sınıflama ve sıralamayı, düzenlemeyi, düzeltmeyi ve sunmayı öğrenir.

Ana dili etkinlikleri arasında özellikle yazma becerisinin yazmakla öğrenildiğini ve bu yüzden de yazma öğretiminin temel ilkesinin “yazdırmak” olduğunu vurgulayan Göğüş (1978, 240-242), yazma öğretiminde dikkate alınması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

1. “Yazma düşünmeye dayalı bir eylem olduğu için öğrenilmiş sözlerin yinelenmesi ve bazı formüllerin ustalıkla kullanılması demek değildir. Bu yüzden öğrenciler, kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi sözcükleriyle, özgürce bildirmeye yöneltilmelidir. Yazma etkinliklerinde seçilecek konular öğrencilerin duygu, düşünce, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatabileceği nitelikte olmalıdır.
2. Yazma etkinlikleri için ders saati ayrılmalıdır. Bu ders saatinde öğrencilere çeşitli tümce, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılarak; tür ve biçim bilgileri verilerek; yaptırılacak ödevlerin konuları üzerinde konuşularak; öğretmence incelenmiş ödevler eleştirilip başarılı ödevler okunarak yazma becerisi geliştirilebilir. Dilbilgisi kuralları yazma etkinlikleri içinde, gerekliyse verilmeli ve hemen uygulanmalıdır.
3. Yazma çalışmalarında öğrencilerin buldukları sınıf düzeyi değil, yazma becerisindeki gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Yazma, kısa sürede öğrenilecek bir bilgi değil, çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceri olduğu için ağır gelişir ve zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, yalından karmaşığa gidilmelidir. Ayrıca öğrenciler her yazılan tür üzerinde biçim, plan, anlatım yönlerinden yeterli oluncaya dek sınıf içi alıştırmaların yapılması ve yeterli sayıda örnek verilmesi gerekmektedir.
4. Yazma ile konuşma çalışmaları arasında ilgi kurulmalıdır. Sınıfta konuşulmuş bir konu, yazma konusu ya da yazma ödevi konusu yapılabilir. Ayrıca öğrenciler yazma ödevlerini yapmadan önce yazma konusu ile ilgili sınıfta konuşturulmalı; böylelikle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini zenginleştirmelerine yardım edilmelidir.
5. Yazma derslerinde öğrenciler yazmaya istekli hale getirilmelidir. Bu durum; çekingenleri yüreklendirerek, öğrencilerin yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak sağlanabilir. Yazma etkinlikleri yalnız anadili dersine özgü

olmamalı; öğrencinin başka derslerdeki etkinliğine ve özel yaşamına kaydırılmalıdır.”

Sever (2011, 26) sınıfta okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak yaptırılacak yazılı anlatım çalışmalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. “Bir düşünceyi, bir olayı ya da bir varlığın özelliklerini açıklayan paragraf oluşturma çalışmaları,
2. Yazma planı oluşturma çalışmaları,
3. İzlenen düzeye uygun bir filme ya da oyuna ilişkin izlenimleri ilkelere uygun olarak yazıyla özetleme çalışmaları,
4. Yaşanılan, görülen ya da tasarlanan olaylardan hareketle kısa öyküler oluşturma çalışmaları,
5. Sanatsal özelliği olan bir resimden edinilen izlenimleri yazma çalışmaları,
6. Gezi ve gözlemlerden hareketle doğa ve hayvan betimlemeleri yazma çalışmaları,
7. Dinlenen klasik bir müzik parçasından sonra oluşan duygu ve düşüncelerden hareketle şiir-öykü oluşturma çalışmaları,
8. Kişi betimlemeleri yazma çalışmaları,
9. Cansız varlıkları betimleme çalışmaları,
10. Not alma, özet çıkarma çalışmaları,
11. Şiir defteri hazırlama ve günce tutma çalışmaları,
12. Anı, gezi ve deneme yazma çalışmaları,
13. Öğrencilerin ilgi alanına giren konuları içeren gazete ve dergi yazılarını derleme çalışmaları vb.”

Akyol (2006, 93-94), öğrencilerin yazma gelişimleri ile ilgili olarak aşağıdaki tespitleri yapmaktadır:

1. Başlangıç aşaması: Konu belirlenmemiş organizasyon ve detay yok veya yok denecek kadar az. Öğrenci hedef kitlenin farkında değil ve yazma süreci

hakkında fikri yok. Yazı fiziksel olarak çok düzensiz olduğu için okunabilir değil ve bundan dolayı mesaj anlaşılmıyor.

2. Gelişim Aşaması: Konuyu geliştirme ve bir plan dâhilinde sunma becerisi kazanılmaya başlamıştır. Hedef kitle ve yazım sürecinin farkına varılmaya başlanmıştır.

Basit kelimeler ve cümleler kullanılmaktadır. Yazım hataları mesajın algılanmasını güçleştiriyor.

3.Yoğunlaşma Aşaması: Konuyu geliştirme yetersiz olsa bile konu açıkça belirlenmiştir. Fikirlerin yetersizliğine rağmen yazım planı açık ve anlaşılır. Yazım süreci ve hedef kitlenin ne olduğu düşünceleri yerleşmeye başlamış. Kullanılan kelime ve cümle çeşitliliği minimum düzeydedir. Yazım hataları iletişim akışını sekteye uğratıyor.

4. Deneyim Aşaması: Konu açıkça belirlenmiştir. Bazı sorunlara rağmen detaylandırma yapılmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri genel olarak belirlenmiştir. Hedef kitle belirlenmiştir. Farklı cümle yapılarına yer verilmektedir. Yazım hataları iletişim olumsuz yönde etkilemektedir.

5. Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması: Konu açıkça belirlenmiştir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir. Amaç ve organizasyon açık ve anlaşılır durumdadır. Dil etkili bir şekilde kullanılmıştır. Yorumlamalara yer verilmiştir. Değişik örneklendirmeler yapılmıştır.”

#### 2.1.4.Yazma eğitiminde temel yaklaşımlar

Oral (2008, 24), yazma eğitimi yaklaşımlarının ürün ve süreç temelli yaklaşımlar olduğunu belirtmektedir. Ürün temelli yaklaşım geleneksel yazma yaklaşımıdır. Ürün temelli yaklaşımda, öğrenci denetlenen, öğretmen denetleyen konumdadır. Süreç temelli yaklaşımda ise, ürüne odaklanılmaz, yazmanın planlanması, yazmaya geçilmesi ve yazının değerlendirilmesi önemlidir. Bu süreçte öğrenci-öğretmen karşılıklı etkileşim halindedirler. Bu iki yazma yaklaşımının temel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

#### 2.1.4.1. Ürün temelli yazma yaklaşımı

“Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak görülür. Yazının değerlendirilmesinde önemli olan, dilbilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre ürün değerlendirmesi yapılır” (Oral, 2008, 24). “Bu yaklaşım, yazma sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almayarak tüm öğrencileri eşit kabul etmesi, öğretmen merkezli bir anlayış benimsemesi, biçimsel öğelere önem vermesi ve süreci değil ürünü dikkate alması sebebiyle yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalabilmektedir” (Göçer ve Tabak, 2013,150). “O nedenle de bu yaklaşıma yöneltilen en sert eleştirilerden biri, öğrencilerin keşfetme becerilerini görmezden gelmesiyle ilgilidir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin birçoğu yüzeysel doğruluğa ve biçime önem verirler ve yazmayı, öğrenme etkinliği yerine notlandırma etkinliği olarak görürler” (Ülper, 2008, 40).

#### 2.1.4.2. Süreç temelli yazma eğitimi yaklaşımı

“Süreç temelli öğretim, öğrencinin süreç farkındalığı, uyanıklılığını arttırarak düşünmesi, bağımsız öğrenmesi, kendi kendine karar alması, problem çözmesi ve planlama yapması üzerine yoğunlaşan bir öğrenme, öğretme, yöntem ve stratejisidir” (Duman, 2004, 74). Süreç temelli öğrenme, bir konu alanında bir çalışma planının uygulanması, farklı konularda öğrenme davranışlarını düzenlemek için kullanılmıştır. Süreç temelli öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının temelinde, öğretme ve öğrenmenin bilişsel boyutu ele alınmaktadır. Yazma eğitiminde süreç temelli yaklaşımın kullanılması da yazma eyleminin bilişsel bir süreç olarak değerlendirilmesiyle ilişkilidir. “Yazma eylemini bilişsel bir süreç olarak ele alan Flower ve Hayes”e (1981) göre de yazar, yazılı anlatım metni oluştururken birbirinden farklı, fakat birbiriyle ilişkili üç etkinlik alanını kullanarak yazma gerçekleştirilir. Bunlar; *etkinlik çevresi* (söz bilimsel sorun, metin üretme); *yazarın uzun süreli belleği* (yazarın konu, okur ve plan hakkındaki yerleşik bilgisi) ve *yazma süreci* (planlama, yazıya aktarma ve gözden

geçirme/değerlendirme)dir. Yazma süreci hem uzun süreli bellekle hem de etkinlik çevresiyle etkileşim halindedir. Etkinlik çevresi ve uzun süreli belleğin etkileşimi de ancak yazma süresinde gerçekleşmektedir. Bu etkileşim ve gelişim için yazma süresine geçilmesi gerekir” (Karatay, 2011,1033).

“Süreç merkezli yaklaşımda öğretmen artık değerlendiren konumunda değildir. Öğretmen öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlüdür” (Oral, 2008, 25). “Süreç yaklaşımında yazma; öğrenme ve gelişmenin bir yolu, analiz edebilen ve tanımlanabilen belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir” (Maltepe, 2006, 31). Süreç Temelli Yazma Modeli, öğrencinin yazmaya hazırlık yapmasından ürünü sunmasına kadar gerçekleştirilen tüm faaliyetleri içine alır. Süreç temelli yazma modelinde geleneksel yazma çalışmalarından farklı olarak doğrusallık yoktur. Süreç temelli yazma modelinde doğrusal ilerlemenin yerini planlama, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme, tekrar yazma gibi etkinlikler almıştır. Bu modelde hem öğrencilere, hem öğretmenlere farklı görevler düşmektedir. “Süreç temelli yazma modelinde öğretmenin yazma konusu ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi, düşüncelerini düzenlemesi, yazma taslağını oluşturması, yazma çalışmalarındaki anlatımı gözden geçirmesi ve değerlendirmesi gibi temel yazma süreçlerini öğretmesi beklenir” (Karatay, 2015, 27). Öğrenciye düşen görevler ise, öğretmenin yönlendirmesi doğrultusunda hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme, yeniden yazma, değerlendirme ve sunum yapmaktır. Bu yazma modelinin her aşamasında öğrenci faaldir, yazma çalışmalarının sorumluluğunu üstlenir. Yazma süreci modelinde, öğrencilerin yazdıklarını başlangıçta öğretmenleriyle, daha sonra kendi kendisine izlemesi ve değerlendirmesi esastır. Böylelikle öğrenciler yazılı anlatım becerilerini geliştirmiş bireyler olurlar.

Raimes (1983, 6) yazma becerisinin kazandırılmasını aşamalara ayırırken iyi bir yazının niteliklerini de aşağıdaki şekliyle ele almıştır:

- “1. Söz dizimi: Cümle yapısı, cümlelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler vb.
2. İçerik: Tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb.,
3. Dil bilgisi: Özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar,

4. Metin düzeni: Paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık,
5. Sözcük seçimi: Bağlama uygun sözcükler, deyimler,
6. Amaç: Yazma amacı,
7. Hedef kitle: Okuyucular,
8. Yazarın yazma süreci: Yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslaklar oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak, vb.” (akt. Karatay, 2015, 25).

Yazma öğretiminde süreç merkezli bir yaklaşım olarak nitelendirilen yaratıcı yazma yaklaşımı ile hazırlanacak bir programda aşağıdaki ilkeler yol gösterici olmaktadır (Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998; akt. Maltepe, 2006, 34-36):

1. “Öğrenciler dili dildeki yaşantıları ile öğrenirler: Yaratıcı yazma yaklaşımı ile hazırlanacak bir programda öğrenciler, edebi türleri kendi yaşantılarıyla tecrübe etmeli, öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır. Öğrenciler okudukça ve yazdıkça kendi ve diğerleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. Yaratıcı yazma programının odağı anlam ve düşünceler olmalıdır: Yaratıcı yazmanın öğrencilerle ilgisi kendi düşüncelerinin eşsiz ifadesi ve keşfidir. Düşünceler doğrudan ya da dolaylı(hayal gücü kullanımıyla) ifade edilir. Düşünceler öğrencilerin görüşlerini, görüş açılarını, karşıtlıklarını ifade eder.
3. Yazım türlerinin yapısı ve dilin kullanımında kurallar ve formüllerden daha çok anlamın nasıl oluşturulduğu ve açıklandığı üzerinde durulmalıdır.
4. Okuma, öğrencilerin yazar olarak gelişmeleri için zorunludur. Okuma yoluyla öğrenciler diğer yazıları sorgulayarak dili ifade edici ve yaratıcı kullanmak için geniş dağılımlı olasılıkları görürler. Öğrenciler onlara ilham veren yazarları okuyarak kendi yazma nedenlerinin, estetik duygularının farkına varırlar.
5. Öğretmenler öğrencilere kendi yazım modellerini seçmede hoşgörülle yaklaşmalıdır. Öğretmen, öğrencileri farklı alanlara sürükleyecek bir rehber

gibi davranmalı, ama başlama noktası öğrenci tarafından belirlenip değerlendirilmelidir.

6. Yazım etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve seçimleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Kendi yolları içinde konuları keşfetme ve konuları seçme özgürlüğü, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu etkiler
7. Öğretmen ön yazım etkinliklerinde öğrenciye geniş bir çerçevede seçenekler sunmalıdır.
8. Yaratıcı yazma bir hayal gücü ürünü olarak görülmelidir: Hayal gücü; yaratmaya, yaratıcılığın haz ve doyum gücüne, gelecekle ilgili yorum yapılmasına, diğerlerinin yerine kendini koymasına olanak tanır. Öğrenciler, yaratıcı yazmada dili kullanarak dünyayı kendileri ve okuyucular için temsili bir dünya yaparlar.
9. Yaratıcı yazma sınıflarında yazma ürünleri öğrencilerin farklı bakış açıları ile tartışılmalıdır: Yazım hakkındaki üretici tartışma, öğrencilerin yazımın önemini anlamasına yardım eder. Bu, ayrıca öğrencilere diğerlerinin düşüncelerinden yararlanması için bir fırsat yaratır.
10. Öğretmen sınıfta öğrencilerle beraber yazmalıdır: Öğretmen çocuklara verdiği konu hakkında kendisi de yazarsa aslında bunun çok basit bir etkinlik olmadığını anlayacaktır. Öğretmenin yaratıcı yazı çalışmaları yapması, hem kendi yazım becerilerini geliştirecek, hem de öğrencilerin duygularıyla özdeşim kurmasına yardımcı olacaktır.”

Süreç temelli yazma modellerinden ön plana çıkan iki model vardır. Bunlar, “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli”ve “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”dir.

#### 2.1.4.2.1. 6+1 yazma ve değerlendirme modeli

Yazılı anlatım becerilerini bütüncül değerlendirme yaklaşımıyla hazırlanan standartlaşmış testlerle ölçmenin yeteri kadar faydalı olmadığını düşünen Kuzeybatı Eğitim Laboratuvarı’nda (NWREL) görev yapan Amerikalı öğretmenler, 1980’li

yıllarda her seviyedeki öğrenciden farklı yazılı anlatım örneklerini toplayarak iyi bir yazının nasıl olması gerektiğini konusunda ayrıntılı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir (Kaldırım, 2014: 42). 6+1 yazma ve değerlendirme modeli, öğrencilerin yazma sürecinde yazma aşamalarını ve ürünlerini değerlendirebilmelerini ayrıca öğretmenlerin analitik bir yaklaşım aracılığıyla öğrencilerine yazma ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmalarını sağlamaya yardımcı olmak için geliştirilmiş bir modeldir. “Model, yazma sürecini yedi aşamalı olarak değerlendirmiştir. Modelin aşamaları aşağıda sıralanmıştır” (Özkara, 2007, 4-5). Buna göre iyi bir yazı oluşturma ve değerlendirme süreçleri şunlardır:

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

#### 2.1.4.2.2. 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli

“Planlı Yazma Değerlendirme Modeli (PYDM), yazma eylemine olgunlaşmanın dışında gelişen ve eğitim alma yoluyla öğrenilen bir süreç olarak yaklaşır. Bu yaklaşımın temeli Vygotsky’e dayanmaktadır. Vygotsky’nin (1965) *bilişsel gelişim kuramına* göre, sosyal etkileşime dayalı oyunlar, bireyin dil ve bilişsel gelişimde önemli rol oynar. Vygotsky çocuğun “bilişsel gelişim potansiyeli” ni, zone of proximal (ZPD) olarak adlandırır. Bu alanın gelişimi belli bir zaman dilimi ile sınırlıdır ve genişliği eğitimle daha üst

bir düzeye çıkarılabilir. Vygotsky'e göre öğretmenin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine, kazanmasına yardım edebilmesi için iki öğrenme prensibini belirlemesi gerekir. Ona göre öğretmenin ilk olarak çocuğun herhangi birinin yardımını olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini; ikinci olarak da birinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemesi gerekmektedir. Bu ikisi arasındaki fark, yani çocuğun bağımsız sergilediği edim ile yardım alarak ulaşabileceği edim arasında kalan alana çocuğun yakınsal gelişim alanı (ZPD) denir. Burada öğretmenin, öğrencinin kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyi ile destek alarak öğrenebileceği bilgi düzeyini saptaması önemlidir" (Karatay, 2011, 1035).

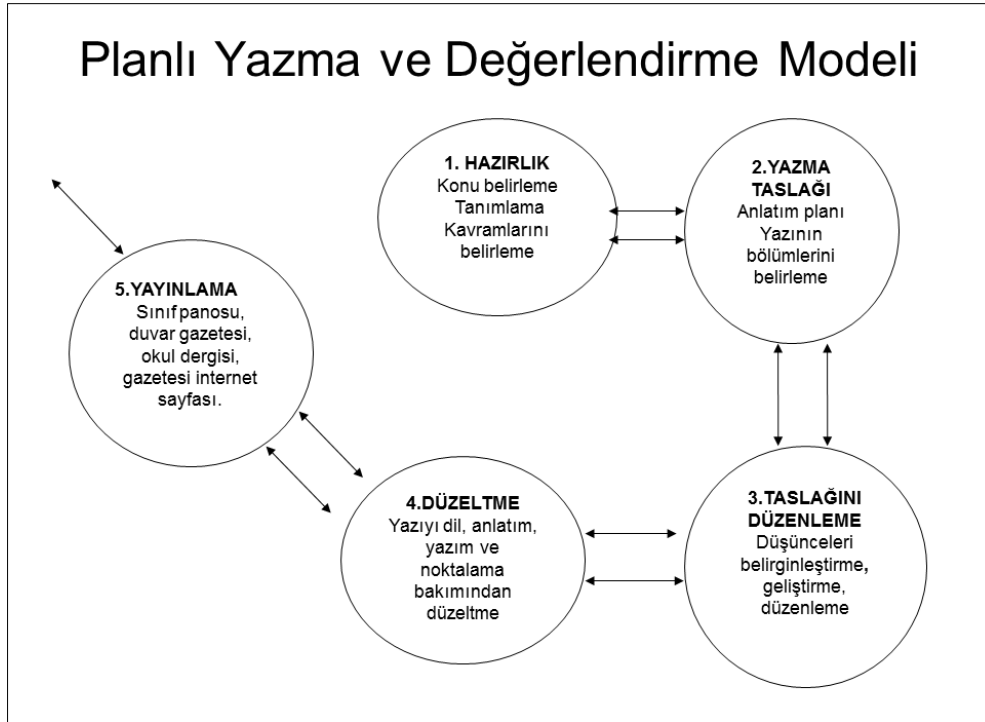
1. *"Hazırlık: Konuyla ilgili beyin fırtınası yapma, öğrencilerin konuyla ilgili neler bildiklerini belirleme, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma, neler söylenebileceğini belirleme.*

2. *Yazma taslağı oluşturma: Konuyu sınırlama, yazma amacı belirleme, ana maddeleri, başlıkları düzenleme.*

3. *Yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme, geliştirme: Konuyla ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini ve konuya nasıl değinildiğini gözden geçirme, düzenleme.*

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

5. *Yazıyı ortaya koyma-yayınlama: Yazılı anlatım metninin okurlarla paylaşılması. Bu paylaşımın okul panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası, yerel gazeteler vs. aracılığıyla gerçekleştirilmesi" (Karatay, 2015, 29).*



**Şekil 2.1.** Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (Karatay, 2015)

## 1. Hazırlık

Hazırlık aşaması, geleneksel yazma çalışmalarında uygulanmasına en az önem verilen aşamadır. Yazılı anlatım derslerinde öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, kültürel düzeylerini, konuya olan ilgilerini ve motivasyonlarını göz önünde bulundurmazlar. Genellikle bir özdeyiş ya da atasözünden yola çıkarak öğrencinin metin oluşturması beklenir. Öğrencinin algılarını, hazır bulunuşluğunu ve motivasyonunu dikkate almayan bu yöntem, genellikle başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Hazırlık aşamasını atlayarak yazma sürecini başlatmak zamanla öğrencinin yazma sorumluluğunu almamasına da neden olur. Öğrenci öncesinde faal olmadığı bir etkinliği sadece yapmış olmak için yapar. Yazma çalışılmasına geçilmeden önce öğrencilerin yapılacak yazı çalışmaları ile ilgili ön bilgileri olması, ortaya çıkacak ürünün niteliğini doğrudan etkileyecektir (Göçer, 2010, 182). Tüm bu olumsuzluklar göz önünde bulundurularak Akyol (2006, 95), yazmaya ayrılan zamanın % 70'inin bu aşamaya harcanması gerektiğini düşünür.

4+1 PYDM’de yazmaya hazırlık çalışmaları kısa ve uzun süreli olmak üzere iki şekildedir (Karatay, 2015, 30). Kısa süreli hazırlık çalışmalarında amaç, öncelikle öğrenciyi güdülemek ve yazmaya yönlendirmektir. Bu çalışmalar yazmaya başlamadan on, on beş dakika önce yapılabilir. Uzun süreli hazırlık çalışmalarında ise aşamalı olarak araştırma yapma ve bilgi toplama vardır. Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının etkili olmasını, uzun süreli ön hazırlık çalışmalarının yapılmasına bağlayan Karatay (2015, 30), ön hazırlık çalışmalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) “Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması,
- 2) Cluster yöntemi ile ön hazırlık çalışması,
- 3) Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması,
- 4) Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması
- 5) Soru- cevap tekniği ile ön hazırlık çalışması,
- 6) Tartışma tekniğini kullanarak ön hazırlık çalışması.”

**Beyin Fırtınası:** Beyin fırtınası bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir (Demirel, 2007, 102). “Genel anlamda bireylerde yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını ve problem çözme gücünü geliştirmeyi amaçlayan, sunduğu eğlenceli ortam ile öğrencileri derse katılmaya teşvik eden, her türlü fikri değerli kabul ederek öğrenciye başarı hazzını yaşatan bir grup tartışması olarak nitelendirilen *beyin fırtınası*, öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir” (Yaman ve Karaaslan, 2013, 1198).

**Cluster yöntemiyle ön hazırlık:** Cluster yöntemi, serbest çağrışım yoluyla kelime ağı oluşturmaktır. Öğrenciler akıllarına gelen kelimelerden yola çıkarak yazı yazmaya başlarlar.

“Konu ile ilgili düşüncelerin ve kavramların ortaya çıkmasına yardımcı olur. Bunun için öncelikle ortaya anahtar kelime yuvarlak içinde yazılır. Daha sonra bu anahtar kelimeyle ilişkili farklı kelimeler de yine yuvarlak içinde yazılır. Yazılan kelimeler arasında ilişkiler kurularak salkım oluşturulur. Oluşturulan salkım, öğrencilerin yazı yazarken ana fikrin etrafındaki yardımcı fikirleri ve ana fikrin yardımcı fikirlerle olan ilişkisini görmelerine yardımcı olur” (Erdoğan, 2012, 5).

**Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması:** Anlatım planı iyi düzenlenmiş bir metin öğrencilere örnek olarak verilebilir. Şentürk (2009, 50-51) metinden hareketle yapılabilecek yazma çalışmalarını şu şekilde sıralamıştır:

“Metinden hareketle yapılacak yazma uygulamalarında *dikte çalışması* yaptırılabilir. Dikte çalışması, öğrencilerin bir metni tümüyle dinleyip daha sonra aynı metni yeniden yazmaları şeklinde olabileceği gibi öğretmenin gerekli yerlerde duraklama yaparak geri dönüşlerle ve kontrol ederek metni dikte ettirmesi şeklinde de uygulanabilir. Bu yöntem yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kullanımını pekiştirmek için yaptırılabilir.

Metinden hareketle yapılacak kısa süreli ön hazırlık çalışmalarında *yeniden yazma* tekniği de kullanılabilir. Bu teknikte öğretmen tarafından seçilen bir metin sınıfa getirilir. Öğretmen veya öğrenciler tarafından okunur ve hatırlanmayan kısımları öğrencilerden kendi cümleleriyle yazmaları istenir. Bu çalışma Türkçe dersinde işlenen metnin bir gün veya bir hafta sonra hatırlananların yazılması şeklinde de yapılabilir.

*Sıraya koyma* tekniği seçilen bir örnek metnin bazen bir paragraftan seçilen cümlelerin dağınık olarak verilmesi ve öğrencilerden sıraya koyarak paragraf oluşturmalarını istemesi şeklinde bazen de metnin paragraflarının düzensiz olarak verilmesi ve paragrafları sıraya koyarak metin oluşturmalarının istenmesi şeklinde uygulanabilir. Bu çalışmalar öğrencilerde bağlantı kurma ve parça- bütün ilişkisini kavrama becerisini geliştirir.

*Yer değiştirme* tekniği de seçilen örnek bir metnin derste işlendikten sonra bazı bölümlerinin veya cümlelerinin, kelimelerinin değiştirilmesinden oluşur. Çok boyutlu düşünme yeteneği, farklı fikirlere saygı becerisi gibi kazanımlar sağlar. Ayrıca bu çalışmalar öğrencilerin yaratıcılıklarını da ortaya çıkarır.”

**Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması:** “Öğrencilere resimler vasıtasıyla yazı yazdırmanın belki de en önemli katkısı öğrencilerde yazma hevesini geliştirici etkiye sahip olmasıdır. Burada dikkat edilmesi gereken hususların başında seçilecek resimlerin niteliği gelmektedir” (Kırbaş ve Orhan, 2011, 707). Öğrencilerin ilgisini çekecek resimlerin yazma çalışmalarında kullanılması önemlidir. Öğrenciler seviyelerine uygun

resimlerden hareketle yazmaya karşı motive edilebilirler. Hazırlık aşamasında geleneksel yöntemleri kullanmak yerine resimleri kullanmak daha etkili bir yöntemdir.

**Soru-cevap tekniği ile ön hazırlık çalışması:** Yazmaya başlamadan önce, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmek ve yazma konusuna ilişkin motivasyonlarını arttırabilecek yöntemlerden biri de soru-cevap yöntemidir. Bu yöntem öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi de artırır. “Etkili sorular, öğrencinin etkin biçimde bilgiyi işlemesini, birleştirmesini ve yanıt vermesini sağlar” (Şahinel, 2002, 52). Bu soruların yazmaya hazırlıkta katkı yapabilmesi için hazırlık aşamasının iyi planlanması gerekmektedir. Soru cevap yöntemiyle metnin yapısını oluşturmak hem mümkün hem de kolaydır. Öğretmen öğrencilere yazmadan önce aşağıdaki soruları kendi kendilerine sorma ve cevaplama alışkanlığını kazandırmalıdır (White, 1997, 79; akt. Tekşan, 2001, 117). Öğrencilerin yazmadan önce kendilerine soracakları sorular:

1. “Niçin yazıyorum?”
2. Yazarak neyi başarmak istiyorum? İnsanları şaşırtmak, ikna etmek, eleştirmek, eğlendirmek, bilgilendirmek vb.
3. Amacım açısından incelemem gereken özellikle önemli anlamlı veya ilginç düşünceler var mı?
4. Bu önemli düşüncemi (anahtar düşünce) diğer düşüncelerimle nasıl ilgilendirebilirim?
5. Bu anahtar düşünceyi metinde nereye yerleştireceğim? Bu düşünceyle mi başlayacağım, yoksa aşama aşama gelerek en sona mı koyacağım?
6. Okuyucu bilgilerimi nasıl düzenlememi bekliyor?
7. Bu beklentiyi gerçekleştirebilir miyim? Yoksa, neden?”

**Tartışma tekniğini kullanarak ön hazırlık çalışması:** Tartışma bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2007, 78). Bu teknik, yazma çalışmaları öncesinde de kullanılabilir. Tartışma tekniği kullanılarak yazma konusu ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınıp, öğrenciler gruplara ayrılır. “Önce gruptan bir öğrencinin konuyla ilgili düşüncelerini bir kağıda yazması istenir. Sonra diğer öğrencilerin önceki düşünceleri gözden geçilerek yeni düşünceler üretmeleri beklenir.

Daha sonra her gruptan ürettikleri düşüncelerden iki veya üç tanesini tahtaya yazması ve açıklaması istenir” (Karatay, 2015, 31). Daha sonra ise bu yazılanlar değerlendirilerek yazma aşamasına geçilir.

Yukarıdaki tekniklerin dışında hazırlık aşamasında film parçaları, müzik dinletme, gazete ilan serbest yazma ve 5N1K teknikleri de kullanılabilir. Adı geçen teknikler kullanılarak yazma süreci sağlıklı bir şekilde başlatılabilir. Yazma aşamasının en önemli aşaması diyebileceğimiz hazırlık aşaması kendi içerisinde de birtakım aşamaları barındırır:

#### **a. Konunun Belirlenmesi**

Yazma çalışmasının ilk basamağı yazma konusunu belirlemekle başlar ( Gündüz ve Şimşek, 2011, 123). Binyazar ve Özdemir (2006, 21) konuyu şöyle tanımlar: “Konu, üzerinde durduğumuz, hakkında yazı yazdığımız ya da söz söyleme gereği duyduğumuz şeydir. Şey sözcüğü burada genel anlamıyla düşünülmelidir. Bu bir olay, bir sorun, bir durum, bir duygu, bir düşünce bir şey olabilir.” Bizim çalışmamızda konu hakkında yazı yazılan durum, olgu, nesne ya da düşüncedir. Konunun belirlenmesiyle ilgili olarak yazılı anlatım çalışmalarında akla ilk gelen soru şudur: Konuyu kim belirlemelidir? Geleneksel yazı yazma çalışmalarında konu, öğretmen tarafından belirlenir. Bu durum öğrenciler için problem teşkil edebilir. Öğrenciler açısından verilen konu ilgi çekici olmayabilir ya da bu konu ile ilgili ön bilgileri bulunmayabilir. Öğretmen şunu iyi bilmelidir ki, asıl amaç çocuğa sürece uygun yazı yazdırmaktır (Akyol, 2006, 95). Konu, öğrenciye yazılı anlatım becerisini kazandıracak bir araçtır. Bunlar göz önünde bulundurularak konu belirlemede öğretmen esnek ve yönlendirici olmalıdır.

Bağcı’ya göre (2015, 95), “iyi bir konunun özellikleri neler olmalıdır?” sorusuna verilebilecek cevaplar şunlardır:

1. “Seçilen konu her şeyden önce ilginç olmalıdır.
2. Seçilen konu açık ve inandırıcı olmalı, zorlanmadan işlenip geliştirilebilmelidir.
3. Seçilen konu yazarı da alakadar etmelidir, çünkü yazarın yabancı olduğu konuya başkalarının alakasını çekmek imkânsızdır.

4. Ele alınan konunun doğruluğuna yazar inanmalıdır ki başkalarına da inandırabilsin.
5. Seçilen konunun hangi türde yazılacağı belirlenmelidir.
6. Seçilen konunun sınırlandırılması gerekmektedir.”

#### **b. Konunun sınırlandırılması**

Konunun belirlenmesinin ardından, istenilen düzeyde yazılı anlatım için konunun sınırlandırılması gerekmektedir. Konunun sınırlandırılması yazının derinlik kazanmasını sağlar. Ayrıca konudan kopuşları engelleyerek yazının anlam bütünlüğüne de hizmet eder. Konu, yazma amacına, hedef kitleye ve eldeki bilgilere göre sınırlandırılabilir. Öğrencilerin yazılı anlatımda başarılı olabilmeleri için seçtikleri konuyu sınırlandırabilmeleri gerekir. “Konu sınırlandırılmazsa ortaya koymayı amaçladığımız düşünceler görünürlük kazanmaz, söyleyeceklerimiz genellikler olmadan öteye gitmez” (Binyazar ve Özdemir, 2006, 32). Ancak öğrenciler konuyu sınırlandırmada yeterli başarıyı gösterememektedirler. Bu da konu bütünlüğünden uzak yazılı metinlerin yaratılmasına ve istenilen yazılı anlatım düzeyinin yakalanamamasına neden olur. 4+1 Planlı Yazma Değerlendirme Modelinde, öğretmenin öğrenciye konuyu sınırlandırabilmesi için ilk başlarda yön göstermesi zorunludur. Öğretmen bunu yaparken öğrencinin ön bilgilerine, düşünce ve duygu dünyasına göre hareket etmelidir. Bu yazma modeli ile ilk başlarda öğretmenin yol göstericiliği ile konuyu sınırlandırabilen öğrencilerin ilerleyen düzeylerde yazma sürecinin sorumluluğunun tamamen üstlenerek konuyu sınırlandırabilmesi beklenir.

Özdemir ve Binyazar’a göre (2006, 34), konuyu sınırlandırırken sormamız gereken sorular şunlardır:

1. “Okuyucumuz kimdir? Yaşı, ilgileri, kültür düzeyi, toplumsal durumu.
2. Yazının uzunluğu ne kadar olacaktır?
3. Konunun hangi yönü üzerinde bilgi, görgü ve yaşantımız vardır?
4. Konuyu geliştirmek için gerekli kaynakları bulabilir miyiz? Bunlardan kolayca yararlanabilir miyiz?”

### c. Amacın Tespit Edilmesi

Konunun seçilip sınırlandırılmasından sonra yazma amacının belirlenmesi gerekmektedir. “Yazma amacı bizi yazmaya iten okuyucumuza vermek ya da iletmek istediğimiz temel düşüncedir” (Binyazar ve Özdemir, 2006, 36). Öğrencilerin yazılarını bir temel düşünce (ana fikir) etrafında toplama becerilerini kazanmış olmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler böylece niçin yazdıklarının (eğlenmek, bilgi vermek, ikna etmek için) farkına varırlar, amaçlarını göz önünde bulundurarak yazarlar. Amaç belirleme bundan sonra gelen hedef kitle ve yazı türünü belirlemeyi de etkilediği için önemlidir. Öğrencinin amacı hikâye etmekse hikâye türünü, amacı ikna etmekse ikna edici metin türünü seçer. Ayrıca öğrenciler yazılarındaki iletiyi kime gönderecekse o hedef kitleye uygun yazarlar. 4+1 Planlı Yazma Değerlendirme Modelinde yazma amacını belirlemek ve yazıyı bunun etrafında oluşturmak öncelikli hedeflerdendir. Amacın etrafında oluşturulacak metin yazma sürecinde öğretmen öğrenciyi yönlendirmelidir.

### d. Konunun Araştırılması

Konunun ve amacın belirlenmesinden sonra yazılı anlatımda metinsellik ölçütlerinden bilgeselliğin sağlanabilmesi ve doyurucu metinlerin yazılabilmesi için konunun başka kaynaklardan araştırılması gerekir. “Özellikle uzun çalışma sürecini gerektiren proje ve performans görevi veya belli bir konuda yazı çalışması yapmanın genel kurallarından biri de en uygun olanı aramak; ne demek istediğini bulup bunu süssüz, anlaşılır ifadelerle yazıya aktarmaktır” (Karatay, 2015, 33). Yani, öğrencilerin yazılı anlatımlarını zenginleştirecek olan başka kaynaklar kullanmalarındaki yeterlilikleridir. Bu noktada öğretmene büyük görev düşmektedir. Çünkü öğrencilerin günümüzde kullandığı internet neredeyse tek kaynak durumundadır. Öğretmenin görevi, bu durumun önüne geçerek öğrencileri birincil yazılı kaynaklara yönlendirmek olmalıdır. 4+1 PYDM hazırlık aşamasında yapılacak olan araştırma çalışmaları, yazılı metinlerin zenginliğini sağlayacaktır. Öğrencilerin yeteri kadar araştırma yapmaması durumunda ise metinler, belirlenen iletiyi hedef kitleye aktarmada başarısız olacağından bu öğrenciler öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri ile yönlendirilmeli, gerekirse hazırlık aşamasına tekrar döndürülmelidir.

## 2. Planlama (Yazma Taslağı Oluşturma)

4+1 PYDM’ de amacın belirlenmesinden sonra yazma taslağı oluşturulması gerekir. “Bir yazma taslağı ile konunun ana ve alt başlıkları; kısa yazılar için giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir” (Karatay, 2015, 33). Hazırlanan taslakla fikirler önem derecesine göre sıralanır. Yazının konusunda yola çıkılarak zihinde tasarlanan ana ve yardımcı fikirlerin belli bir düzen içerisinde yazıya geçirilmesi gereklidir (Göçer, 2010, 183). Ayrıca gereksiz, anlam bütünlüğünü bozacak fikirler elenmelidir. Oluşturulacak plan (taslak), öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarında yol haritası olacaktır.

Bağcı (2015, 100-101), yazılı anlatımda plan yapmanın yararlarını şöyle sıralamaktadır:

1. “Yazıda birlik, bütünlük ve uyumluluk sağlar.
2. Düşüncelerin ve ele alınan olayın gelişiminde mantık düzenlenmesinin oluşmasına zemin hazırlar.
3. Düşünce ve söz tekrarlarını önler.
4. Duygu, hayal ve fikirlerin en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasına yardımcı olur. Bu da dağınıklığı ve karışıklığı ortadan kaldırır.
5. Yazmayı kolaylaştırır.
6. Yazma süresini kısaltır.
7. Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır.
8. Paragrafların uygun yerlerde yapılmasını ve bulunmasını sağlar.
9. Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden; bizi de ele alınan konunun dışına çıkmaktan kurtarır.
10. Düzenli yazacak kişiyi kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır.
11. Gittikçe yerleşen ve gelişen bir anlatıp disiplini alışkanlığını kazandırır.
12. Bireyin kendisine olan güven duygusunu sağlamlaştırır.
13. Anlaşılmayı ve etkilemeyi daha da kolaylaştırır.
14. Sonuç olarak da yazanın, yazma işini zevk duyarak yapmasını sağlar.”

“Plan yapılırken yazının konusunu, amacını, yazıda izlenecek yolu, konu ile ilgili insanların nitelikleri, yerini ve zamanı belirleyen ne, ne için, nerede, nasıl, ne zaman ve

kim sorularına cevap aranır. Verilecek cevaplar yazının planını oluşturur” (Gündüz ve Şimşek, 2011, 132).

Yazma taslağı oluşturulmasında öğretmen öğrencilerine taslağın oluşturulması için yardımcı olmalıdır. Öğretmenler yazılı metinlerin anlatım planlarını öğrenciye örnek olarak sunabilirler. Gösterilecek örnek taslaklardan sonra öğrencilerden taslak planları oluşturmaları istenir. Bu aşamada öğrencilerin yazının biçimsel özelliklerini göz ardı etmeleri istenir. Öğrencilerin fikirlerini özgürce kâğıda dökerken bu fikirler arasında bağlantılar kurmaları, planlanan bölümlerin bir bütün oluşturacak şekilde kurgulamaları beklenir. Amacına uygun ve yukarıda bahsedilen nitelikleri taşıyacak şekilde düzenlenmiş bir plan (yazma taslağı), 4+1 PYDM'nin temelini oluşturmaktadır.

### **3. Düzenleme**

Bu aşamada öğrenciler oluşturdukları metinleri gözden geçirir, geliştirir ve bir takım değişiklikler yaparlar. Faigley ve Witte'ye göre (1981), bu aşamada çocuklar dört tür değişiklik yapmaktadırlar: Eklemeler, desteklemeler, silmeler ve yer değiştirmeler (akt. Akyol, 2006, 99). Öğrencilerin yazma taslaklarından hareketle bu değişiklikleri yapabilmesi için öğretmelerinin yönlendirmesine ihtiyaç vardır. Öğretmen öğrencilerin yazılı metinlerini geliştirebilmeleri için onları sorularla yönlendirir. Böylece öğrenciler, yazdıklarını gözden geçirme ve yeniden yazma fırsatı bulurlar. Öğretmenin bu aşamada yapabileceği diğer bir uygulama da gruplar oluşturarak öğrencileri birbirilerinin yazdıklarını eleştirmesini sağlamak olmalıdır. Öğrenciler akran grupları içerisinde tartışarak yazdıklarını eleştirebilir ve yazmanın sorumluluğunu da üstlenmiş olur. 4+1 PYDM'nin bu aşamasında yapılacakları Akyol şöyle özetler (Akyol, 2006, 99).

“1.Oluşturdukları taslağı yeniden okurlar.

2.Yazdıklarını sınıf arkadaşları ya da gruplarıyla paylaşırlar.

3.Öğretmenleriyle görüş alış verişinde bulunurlar.

4.Aldıkları dönütler doğrultusunda yeniden yazarlar.”

#### 4. Düzeltme

4+1 PYDM'nin sunmadan önceki basamağı düzeltmedir. “Bu basamakta yazılı anlatım ürünlerindeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içerisinde sıralanıp sıralanmadığı, düşünceyi geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı alıntı tekniklerinin doğru uygulanıp uygulanmadığı ve metin anlamsal bütünlük açısından kontrol edilir” (Karatay, 2015, 37). Ayrıca öğrencilerin yazdığı metinlerin dil ve anlatım açısından değerlendirilmesi yapıp gereken yerlerde düzeltme yapılır. Öğrenciler düzeltme uygulamasını öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ya da yalnız başlarına yapabilirler. Kullanılacak düzeltme teknikleriyle öğrencilerin yazdığı metinler anlamsal bütünlük ve tutarlılık açısından gözden geçirilir. Hatalı ya da eksik olan bölümlerin nasıl geliştirileceği üzerinde durulur. Metnin başlığı ve içerik arasındaki ilişki de kontrol edilir. Düzeltme aşamasında yapılabilecek üç etkinlik üzerinde duran Akyol (2006, 100) bu etkinlikleri şöyle sıralar:

1. “Yazdıktan sonra biraz ara verip daha sonra kontrol etmek.
2. Düzeltici okuma yapıp yanlışları belirlemek.
3. Yanlışları düzeltmek.”

Öğrencilerin yazdığı metinlerin anlamsal bütünlükleri açısından yapılan düzeltmelerin ardından yazım, noktalama ve diğer şekil özellikleri bakımından da düzeltmeler yapılır. Bu düzeltme çalışmaları sırasında öğrencilerin Yazım Kılavuzu ve Türkçe Sözlük kullanmaları sağlanır. Öğrenciler yazdıkları metinleri bu araçları kullanarak düzenler. “Düzenlemenin ardından değerlendirme yapmak amacıyla öğrencilere üç dört kişilik gruplar oluşturmaları, birbirlerinin yazılarını tek tek değerlendirmeleri söylenir” (Karatay, 2011, 37). Öğretmenin yönlendirmesiyle yapılacak grup etkinliklerinde eleştiri ve düzenlemelerle yazılı metinlere son şekli verilip çalışmanın bu basamağı sonlandırılır.

#### 5. Sunum

4+1 PYDM'nin son aşaması “sunma”dır. Hazırlık, planlama (taslak oluşturma), düzenleme ve düzeltme aşamalarından sonra öğrencilerin yazdığı metinler başkalarıyla

paylaşılır. Bazı öğrenciler yazdıklarını başkalarıyla paylaşmak istemez. Bu durumda öğretmen özendirici olmalı ancak öğrenciyi de zorlamamalıdır. Öğrencilerin yazdıklarını başkalarıyla paylaşmaları onları bir sonraki yazma çalışması için güdüleyecektir. Yaptıkları çalışmaların sonuçlarını görecekle, böylelikle hem yazılı anlatım becerileri gelişmiş olacak hem de kişisel gelişimleri olumlu yönde etkilenecektir. Öğrencilerin yazdıkları metinleri paylaşmalarının yararlarını Karatay (2015, 37) şöyle sıralamaktadır:

1. “Yazı yazmaya isteksiz öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir.
2. Öğrencilerin özgüvenini artırır.
3. Öğrencilerde yazmaya edebiyata karşı olumlu tutum geliştirir.
4. Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlar.
5. Öğrencilerin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmelerini sağlar.
6. Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını sağlar.
7. Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.
8. Öğrencilere başarmak duygusunu aşılar.”

Sunumda izlenecek yöntem de önemlidir. Öğretmen bu aşamada yapılacakları iyi planlamalıdır. Türkçe derslerinde yazılı anlatım uygulamalarının sunma aşamasına yeteri kadar zaman ayrılmadığı bir gerçektir. Ayrılan zamanda öğrencilere çoğu kez yazdıkları sadece okunulur ve sunma böylelikle gerçekleştirilir. Oysa öğrencilerin yazılarını paylaşması için çok farklı ve etkili paylaşım yolları da vardır. 4+1 PYDM’de bu paylaşım (sunum) yolları da etkin şekilde kullanılmalıdır. Akyol (2006, 100), kullanılabilir paylaşım (sunum) yollarını şöyle ifade etmektedir: “Küçük kitapçıklar oluşturmak, mektup arkadaşına göndermek, dergiye göndermek, drama haline dönüştürmek, kompozisyon yarışmalarına katılmak, okul toplantılarında okumak aileyle paylaşmak, teybe kaydetmek, başka sınıflardaki arkadaşlarına okumak, okul ve sınıf panolarına asmak, okul gazetelerinde yayımlamak, yazıyla ilgili posterler oluşturmak.” Sıralanan paylaşım (sunum) yollarıyla öğrenci ürünleri başkalarıyla paylaşılır. İzlenen bir sürecin ardından oluşturulan yazıyı bu yollarla paylaşmak 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin nihaî hedefidir.

### 2.1.5. 4+1 PYDM’de öyküleyici metin yazma öğretimi

Öğrencileri yazmaya motive etmeden ya da gereken hazırlıkları yapmadan yazmaya başlamalarını istemek yazmaya karşı olumsuz tutum almalarına neden olur. Yazmaya karşı olumsuz tutum alan öğrencilerin de yazma becerilerini geliştiremedikleri de bir gerçektir. 4+1 PYDM ile öyküleyici metinlerin öğretiminde öğrencilerden yazmalarını istemeden önce örnek metinler incelenebilir. Örnek metinler öğretmen tarafından okunabilir ya da öğrencilere dağıtılabilir. Böylelikle öğrenciler, öyküleyici bir metinde bulunması gereken unsurları görme fırsatı yakalar. Bu çalışmada da öyküleyici metinlerin öğretiminde örnek metinlerden yararlanılmıştır. Örnek metin aracılığıyla olayın ana unsurları öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Öğrenciler ön bilgilerini kullanarak kahramanlar, yer, zaman, olay gibi öyküleyici metin unsurlarını belirleyebilmektedirler. Örnek metinlerin unsurları belirlenirken öğrenciler grupla ya da sınıfça tartışma da yapabilirler. 4+1 PYDM uygulamaları yapılırken öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerde kahramanlar yer zaman gibi unsurlar kolaylıkla belirledikleri olay unsurunu belirlerken ise zorlandıkları görülmüştür. Örnek metinler aracılığıyla ön bilgilerini harekete geçiren, olay unsurlarını belirleyen öğrenciler yazma aşamasında daha başarılı olmaktadır. Yazmaya karşı olumsuz tutumlarla da daha az karşılaşmaktadır. 4+1 PYDM ye göre hazırlanmış öyküleyici metin yazma sürecine konunun belirlenmesi, belirlenen konunun daraltılması ve konuyla ilgili araştırma yapılması ile başlanır. Yazmaya başlamadan öğrencilerden yazma amaçlarını ve kim için yazdıklarını göz önünde bulundurmaları istenir. Örnek metinler üzerinde tespit edilen olay unsurları daha da genişletilerek olay unsurları belirlenir. Öğrencilerden belirlenmesi istenen unsurlar şunlardır: yer, ana karakter, yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problemi çözüm teşebbüsleri, sonuç, ana fikir (Akyol, 2006). Bu unsurlar belirlenirken öğretmen tarafından öğrenciye rehberlik edilir. Ayrıca, öğrenciler gruplar halinde çalışarak olay unsurlarını belirlerken birbirlerine yardımcı olabilirler. Olay unsurları belirlendikten sonra, yazma taslağına geçilir. Yazma taslağı oluşturulduktan sonra, yazma taslağı öğretmen ve öğrenci tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirme sırasında, yazma taslağı değerlendirme formu kullanılır. Öğrenciye ve öğretmene rehberlik edecek bu değerlendirme formunda yazma taslağının konuya uygunluğu, yazma amacına göre düzenlenmesi, hedef kitleye göre hazırlanması, anahtar kelimelere yer vermesi, olay unsurlarının tamamını barındırması, yazma taslağında

eksik yerlerin tespiti ve taslağın anlam bütünlüğü gibi kriterler vardır. Bu kriterlere uyulması öğrenciye yol gösterecek, anlamlı ve amacına uygun metinler oluşturmalarına katkı sağlayacaktır. Yazma taslağının oluşturulmasının ardından yazmaya geçiş yapılır. Yazma taslağı genişletilerek olaylar genişletilir. Olay unsurlarından yer, zaman ve kahramanlarla ilgili betimlemeler yapılır. Bu aşamada betimleyici anlatım tarzıyla ilgili öğretmen tarafından açıklamalar yapılarak metnin daha etkileyici olması sağlanabilir. Yazma çalışması bittikten sonra öncelikle metnin anlam bütünlüğü sağlayıp sağlamadığı kontrol edilir. Özellikle tekrar eden ya da anlaşılmayan bölümler üzerinde durulur, varsa tekrarlar çıkarılır ve anlaşılmayan bölümlere açıklık getirilir. Bu aşamada öğretmen öğrencilerine rehberlik etmelidir. Anlamsal bütünlüğün öğrenci öğretmen işbirliği ile sağlanmasının ardından, son olarak şekil bakımından düzeltilmesine geçilir. Kağıt düzeni, noktalama işaretleri, başlık ve paragrafların yazımı gibi şekilsel özellikler gözden geçirilir, varsa şekilsel eksiklikler tamamlanır. Böylelikle öyküleyici metinler sunuma hazırlanır. Öğrenciler tarafından yazılan öyküleyici metinlerin sunumunda sınıf ya da okul panosunda paylaşma, sınıfta okuma ya da canlandırma gibi etkinlikler yapılır. Böylelikle öyküleyici metin yazmanın son aşaması olan sunum da 4+1 PYDM'nin göre gerçekleştirilmiş olur.

#### 2.1.6. 4+1 PYDM'de bilgilendirici metin yazma öğretimi

4+1 PYDM'de bilgilendirici metin yazma sürecinde öğrencilerin öyküleyici metin yazmaya göre daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Metnin türü yazma amacıyla ilgilidir. Öğrencilerin amaçları bilgi vermek veya düşüncelerini aktararak karşı tarafı ikna etmek ise, bilgilendirici metin yazmaları gerekir. Burada öğretmenin rehberliği daha da önem kazanmaktadır, çünkü öğrenciler amaçlarını bilgi vermek veya düşüncelerini savunarak ikna etmek olarak belirleseler de bilgilendirici metin yazmaktan kaçındıkları görülmektedir. Öğretmen rehberliği olmadığı takdirde öğrenciler öyküleyici metinlere yönelmektedirler. Öğrenciler öyküleyici metinlere alışık olduklarından ve başlarından geçen olayları daha kolay anlatabildiklerinden öyküleyici anlatımı tercih etmektedirler. Öğrenciler için ön bilgileri olmada bilgileri sıralamak, okuyanı ikna etmek daha zor ve karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Bundan dolayı 4+1 PYDM'de bilgilendirici metinlerin öğretilmesinde öğretmenin sorunluluğu artmaktadır. 4+1 PYDM'nin bilgilendirici metinlerin öğretiminde kullanılırken hazırlık aşaması en önemli aşama olarak ele alınmalıdır. Hazırlık aşamasında öğrencilere öncelikle bilgilendirici metin örnekleri okutularak ya da incelemeleri için dağıtılarak, yazma süreci başlatılabilir. Bu sırada öğrencilerin detaylı bir şekilde metni incelemelerine de gerek yoktur. Öğrenciler ve öğretmen okudukları metnin öyküleyici metinlerden farkını tartışarak bulabilirler. Böylelikle öğrenciler metinlerin üzerinde çalışarak farklılıkları kendileri bulmuş olur. Metin türleri arasındaki farklılıkları belirleyen öğrenciler kendilerinden isteneni içselleştirmiş olurlar. Genel hatlarıyla bilgilendirici metin özelliklerini kavrayan öğrencilere öğretmen rehberliğinde daha detaylı metin incelemeleri yaptırılabilir. Burada örnek metnin öncelikle konusunu, ana fikrini, ana fikrin destekleyici öğelerini bulmaları istenir. Ayrıca bir metni oluşturan giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ve paragraflar da belirlenir. Örnek metin, bir bilgilendirici metni oluşturan konu, ana fikir, yardımcı fikirler, destekleyici öğelerine ayrılarak analiz edilmiş olur. Bu analiz yapılırken öğrencinin seviyesine uygun basit şemalar ve semboller kullanılabilir. Kavram haritaları, zihin haritaları, farklı semboller ve şekillerle öğrencilerin ilgisi de artırılabilir. Bu örnek çalışmanın ardından, yazılacak bilgilendirici metin konusu yine öğrenciler tarafından belirlenir. Öğrencilerin kendi hayatlarından, ilgi alanlarından konular seçmesi yazmaya karşı tutumlarını daha da arttıracaktır. Konu seçimlerinde öğrencilere kesin yargılarla yaklaşılmamalı, öğretmen tarafından verilen tek bir konu olmamalıdır. Konu belirlemek için öğrenciler beyin fırtınası tekniğini de kullanabilirler. Belirlenen konuyu daraltmak için, konunun hangi yönünün işleneceği konusunda öğretmen öğrenciye rehberlik eder. Bilgilendirici bir metin yazmaya, konuyu araştırmakla başlanabileceği öğrenciye hatırlatılmalıdır. Öğrencinin belirlediği konuyu araştıracağı kitap, dergi, ansiklopedi, internet ağı gibi kaynaklar ve konuyla ilgili görüşebileceği kişilerle ilgili bilgi verilmelidir. Konuyla ilgili araştırma yapıldıktan sonra ana fikir ve bu ana fikri destekleyen yardımcı fikirler ile destekleyici öğeler bir şema şeklinde hazırlanmalıdır. Hazırlanan şemaya uygun yazma taslağı oluşturulabilir. Yazma taslağı oluşturulduktan sonra giriş, gelişme ve sonuç bölümleri de belirlenerek yazma aşamasına geçilir. Yazma aşamasında bilgilendirici metin yazarken kullanılacak düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili açıklamalar yapılır. Tanımlama, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma,

örnekleme, alıntı yapma, tanık gösterme gibi düşünceyi geliştirme yolları tahtada örneklendirilerek açıklanır. Öğrencilerden yazma aşamasında özellikle bu düşünceleri geliştirme yollarını kullanarak metinlerini zenginleştirmeleri beklenir. Yazma aşamasında öğrencinin şekil özelliklerine dikkat etmesi beklenmez, ancak yazdıklarının anlamsal bütünlüğü için öğrenciye rehberlik edilir. Konunun dışına çıkılan bölümler, cümleler konu alanı dışındaki kavramlar ve kelimeler metinden çıkarılır. Böylelikle amacına uygun bir metin yazma gerçekleştirilmiş olur. Düzeltme aşamasında da hem anlam bütünlüğü hem de şekil özellikleri bakımından metin öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte ele alınır ve gereken düzeltme işlemleri yapılır. Böylelikle sunum aşamasına geçilmiş olur. Sunum aşamasında, sınıf ve okul panoları kullanılabilir. Bu şekilde öğrencilerin metinleri bütün okul çevresiyle paylaşılmış olur.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Aksu (2015), “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin Ortaokul 8’inci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini Yapmaya Etkisi” adlı çalışmada 164 8’inci sınıf öğrencisine 12 haftalık 4+1 PYDM uygulaması yaptırmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı yazma becerileri arasında 4+1 PYDM lehine anlamlı bir farkın olduğunu belirlemiştir.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” konulu doktora tezinde, İlköğretim 5’inci sınıf öğrencilerinin iki farklı şubesi ile beş hafta süre ile çalışmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmek için yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirmiştir. Dersler kelime ağı oluşturma yöntemine göre işlenmiştir. Araştırmanın sonunda; kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile klasik yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Arı (2008), “Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6’ncı ve 7’nci Sınıf Örneği)” konulu doktora tezinde 6’ncı ve 7’nci sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdıkları hikâye edici

metinleri çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirmiştir. Araştırmada öğrencilerin metin oluşturmada özellikle yazım ve noktalama kurallarına uyma konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, genellikle gözlemlerini yansıtabildiklerini, sebep-sonuç ilişkilerine yer verebildiklerini ve betimleme yapabildiklerini tespit etmiştir.

Arıcı (2008), Sınıf Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının 1'inci sınıfında öğrenim gören 83 öğretmen adayı ile ilgili yaptığı araştırmada; öğrencilerin belirlenen bir konuyla ilgili yazdıkları metinleri başlık, planlama, kelime seçimi, cümle ve ana düşünce başlıkları altında incelemiş ve yapılan hataları belirlemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin % 37,3 oranı ile en fazla planlama aşamasında hata yaptıkları görülmüştür.

Cavkaytar (2009), “Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması” konulu doktora tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının etkilerini incelemiştir. Araştırma, dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanma sürecini ortaya koymayı amaçladığı için eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde nitel verilerden elde edilen bulgular öğrencilerin, yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, düzeltme ve paylaşma aşamalarını kullanma durumlarında gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Dönem sonunda öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgularla öğrencilerin dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerini benimsediği ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ortaya konmuştur.

Coşkun (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlık, Metin Elementleri” konulu doktora tezinde ilköğretim 5'inci ve 8'inci sınıflarda öğretim gören farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını; bağdaşıklık, tutarlık ve metin elementleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada, anlatımlarındaki tutarlılığı sağlamada önemli sorunlar yaşadıkları, hikâye elementlerinde ise öğrencilerin ana karakter, mekân, zaman ve başlatıcı olay elementlerinde diğer elementlere oranla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Coşkun (2006)'un, “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu doktora tezinde, ilköğretim 5'inci sınıfta öğrenim gören 156 öğrenciye altı adet kompozisyon konusu verilmiş ve öğrencilerden bunlardan bir tanesini seçerek kompozisyon yazmalarını istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetleri ile kompozisyon yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Anne-baba eğitim düzeyinin, ailenin sosyo-ekonomik durumunun, derse yönelik tutumların ise kompozisyon yazmada etkili olduğu saptanmıştır.

Çakır (2003)'ın, “Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü” adlı çalışmasında Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde yürütülen Türkçe Yazılı Anlatım derslerinde üretilen metinler içinden seçilen iki metnin yazma öğretimi sürecindeki değişimleri incelenmiştir. Sonuç olarak çalışmaya konu olan metinler; metin türüne özgü söylem öğelerinin seçimi, metin örüntüsü, sözcük seçimi, içerik, tümcelerin sözdizim özellikleri, bağıntılılık ve bağdaşıklık sağlayan öğeler, dilbilgisellik, bilgilendiricilik ve yaratıcılık açısından incelendiğinde öğrencilerin ilerleme gösterdikleri görülmüştür.

Çeçen (2011), “7'nci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık” konulu çalışmasında 7'nci sınıfta öğrenim gören 34 öğrencinin öyküleyici yazılarını tutarlılık açısından değerlendirmiştir. Uzman görüşü alınarak belirlenmiş on konu öğrencilere sunularak kendilerinden bunlardan birini seçip öyküleyici metin oluşturmaları istenmiştir. Veriler tutarlılık açısından değerlendirilmiş ve “metinde olayların akışının bir anda değişmesi, olayların arasındaki ilişkilerin zihinde kurulmasına rağmen yazıya aktarılamaması, metin birimleri arasındaki çelişkiler, öyküde bir odak noktasının bulunmaması, öykünün farklı bölümlerinin tek bir paragraf içinde verilmesi, olayların yarım bırakılması, öykünün sonucunun olmaması” gibi sorunlar gözlenmiştir.

Erdoğan (2012), “Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi” konulu doktora tezinde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu

sürece ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 81 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde deney 1 grubunda işbirlikçi yaratıcı yazma ve deney 2 grubunda yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiş, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları devam ettirilmiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları arasında deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney grubundaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

Kaynaş (2014), “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezinde beşinci sınıfta öğrenim gören 663 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere yazdırılan öykülerin analizinde yurt dışında geliştirilen ve Türkçeye çevrilmiş olan öykü unsurlarını değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına istenilen düzeyde yer vermedikleri ayrıca öğrencilerin öyküleyici unsurları kullanma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kırbaş (2006), “İlköğretim 8’inci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezinde Erzurum’da öğrenim gören 171 8’inci sınıf öğrencisine yazılı anlatım çalışması yaptırarak bu çalışmalarını, imla, noktalama kurallarına uygunluk ve planlama hatalarının belirlenmesi açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının cinsiyet, ailelerin gelir düzeyi, dersin sevilmesi, Türkçe dersinden alınan not gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır.

Kaldırım (2014), “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin Ortaokul 6’ncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde 6’ncı sınıfta öğrenim gören 53 öğrenciyi örneklem olarak belirlemiştir.

Araştırmada ön test-son test kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel grubundaki dersler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamında planlanmış kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na tabi kalmıştır. Araştırmada öğrencilerden yazılı anlatım örnekleri toplanmış ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Karatay (2011), “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”ni incelemiştir. Çalışma ön test- son test kontrol grublu deneysel modelde desenlenmiş, iki üniversitenin Türkçe öğretmenliği programının 1'inci sınıf öğrencileri, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne dayalı on iki haftalık deneysel uygulama ile öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ile yazılı anlatıma karşı tutumlarının anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.

Özbay'ın (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında 515 üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi seviyelerini test etmek amacıyla öğrencilere bir yazılı anlatım bilgi testi uygulanmış ve daha sonra çeşitli konularda bir kompozisyon yazmaları istenmiş, nihayetinde öğrenciler tarafından hazırlanan kompozisyonlar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım bilgi testindeki başarı oranı % 64 olarak belirlenmiştir. Ancak kompozisyon kâğıtlarının incelenmesi sonucunda genel başarı oranı % 48,73 olarak tespit edilmiş ve yazılı kompozisyon sınavında elde edilen sonuçların yazılı anlatım bilgi testi sonuçlarını destekler nitelikte olduğu belirtilmiştir. İncelenen kompozisyonlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksikliklerinin noktalama işaretlerini kullanmama, imla kurallarına uymama, amaca uygun kelime seçememe, dil kurallarına uygun, anlamlı cümleler kuramama olduğu görülmüştür.

Özdemir (2014), “Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisi ve Yazma Tutumlarına Etkisi” konulu doktora tezinde Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde 3’üncü sınıfta öğrenim gören 62 öğretmen adayını örneklem olarak belirlemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır. Dersler deney grubunda Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’ne uygun etkinliklerle, kontrol grubunda ise YÖK’ün belirlediği ders içeriğine uygun biçimde işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinde; fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum aşamalarına yönelik elde edilen puanlar arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İmlâ ve noktalama kuralları ölçütlerine göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, uygulamanın yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisine bakıldığında ise deney grubu lehine farklılık bulunmuştur.

Özkara (2007), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli (fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum)nin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla 5’inci sınıf öğrencilerinden iki farklı şube üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler kıyaslandığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.

Selanikli (2015), “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin, 7. sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini ve Proje Ödevlerini Hazırlamalarına Etkisi” adlı çalışmada PYDM’ye göre yazma çalışmalarını yürüten deney grubunun, kontrol grubuna göre hazırlık çalışmaları, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum puanları değerlendirildiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Sever (2013), Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul 4’üncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmada iki adet deney bir kontrol grubu olmak üzere üç grup üzerinde çalışmıştır.

Birinci deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre, ikinci deney grubunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göre, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, birinci deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İkinci deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu, birinci deney grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile ikinci deney grubundaki (6+1 AYDM) öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Şentürk (2009), “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 8'inci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde 8'inci sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu olmak üzere 35'er kişilik iki grup üzerinde yaptığı çalışmada, veri elde etmek amacıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005)'ndeki yazılı anlatımı değerlendirme ölçeği ve planlı yazma kazanımlarını esas alarak 25 maddelik “Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” geliştirmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde yazılı anlatımı planlama, dil ve anlatım, yazım ve noktalama ile biçim ve kâğıt düzeninde hedeflenen becerileri geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığı görülmüştür.

Tekşan (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. Türkçe öğretmeni öğrencilere, hazırlık yaptırmadan kompozisyon yazdırmamalıdır. Öğretmenin yaptığı hazırlığı, öğrenciler de mutlaka görmelidir. Kompozisyon yazma hazırlığını öğretmenler birinci derecede Cluster, ikinci derecede soru-cevap yöntemiyle yaptırmalıdır. Ayrıca planla ilgili ezber bilgiler vermektense uygulamaya yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği erevesinde Türkçe ğretmenlerinin çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” adlı çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde en çok hatayı, sırasıyla konuyu anlama; açık, sade ve anlaşılır cümle yapısı oluşturma; yazım kurallarını uygulama; noktalama işaretlerini kullanma ile kelimeleri doğru yerde ve anlamda kullanma konularında yaptıklarını belirlemiştir.

Yılmaz ve Aklar (2015), “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlkretim 5. Sınıf ğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışması 6 hafta srmuştur. Araştırmada n test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu ğrencilerinin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları kıyaslandığında anlamlı bir farklılık grlmştur. Kontrol grubu ğrencilerinde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney grubu ğrencilerinin son test puan ortalamaları ile kontrol grubu ğrencilerinin son test puanları incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği grlmştur. Deney grubu ğrencilerinin “Yazılı Anlatım Değerlendirme leği” alt boyutlarından olan başlık, kâğıt düzeni, plan ve anlatım özelliklerinde eğitim aldıktan sonraki süreçte puanları ile eğitim almadan önceki puanları arasında anlamlı bir fark grlmştur.

Sonuç olarak; yurt içi ve yurt dışında yazma, yazılı anlatım, sürece dayalı yazma eğitimi konularında araştırmalar devam etmektedir. Yapılan araştırmalar, eğitimin önemli bir parçası olan yazma eğitiminin uygulanmasında, öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklı yaklaşım ve modellerle, yazma çalışmalarını daha eğlenceli ve zengin hle getirmelerinin önemini göstermektedir.

## III. BÖLÜM

### 3. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları, uygulama, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirme sürecinde, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini tespit etmek amacıyla, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır.

#### 3.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli ili Kavaklı beldesi Kavaklı Atatürk İÖO ve Kavaklı Şehit Varol Çalışkan İÖO 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Her iki okulda da birer şube bulunmaktadır.

#### 3.3. Veri Toplama Teknikleri

Söz konusu araştırma için öncelikle alan yazında yer alan yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yazma ve yazılı anlatıma dair birçok çalışmaya rastlanmıştır.

Karatay (2015), “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”

adlı araştırmasında, hazırlık, plan, geliştirme (düzenleme), düzeltme ve yayınlama aşamalarını içeren sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmeye etkisini incelemiştir. Bu çalışma, sürece dayalı yazma yaklaşımlarından 4+1 PYDM'ye ilişkin yerli kaynaklar arasında ilk çalışma olması bakımından önemlidir ve söz konusu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulandığı bu çalışma uygulama bakımından *deneysel* özellik taşır. Araştırmada nicel veri toplamak amacıyla *Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği* (Karatay, 2011) ile *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011) kullanılmıştır.

#### 3.4. Yazma Konularının Belirlenmesi

Araştırmaya ilişkin veriler, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma çalışmalarından elde edilmiştir. Yazma konuları belirlenirken konuların, öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun olmasına önem verilmiştir.

#### 3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak *Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği* (Karatay, 2011) ile *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011) kullanılmıştır. *Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği* (Karatay, 2011), deney grubu öğrencilerinin planlı yazma ve değerlendirme çalışmalarına geçmeden önceki ve planlı yazma ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirildikten sonraki yazma tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek 22 maddelik ve 1-5 puan arasında (Kesinlikle katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) puanlanan Likert tipindedir. Kontrol grubunda da yazma çalışmaları öncesinde ve bitiminde aynı ölçekten faydalanılmıştır.

*4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011); *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* olmak üzere beş başlıktan oluşmakta olup öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına dair nicel verilerin bir kısmı da bu ölçek aracılığı ile elde

edilmiştir. Ölçekte, bir yazıda bulunması gereken özellikler 30 maddede sıralanmakta, 1-3-5 (hayır, kısmen yeterli ve evet) puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yapılan yazma çalışmaları araştırmacı ve alanda uzman diğer bir öğretici tarafından birlikte puanlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 11.5 (StatisticPackageForSocialScience) programının; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X) ve ilişkili/ilişkisiz t-testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

### 3. 6. Araştırma Deseninin Uygulanması

Araştırma dört aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada deney ve kontrol grupları belirlenmiş, ikinci aşamada araştırma uygulamasının zamanı planlanmış, üçüncü aşamada verilerin toplanması için uygulamaya başlanmış ve son aşamada veriler çözümlenerek çalışma sonlandırılmıştır.

### 3.7. Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi

**Tablo 3.1.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test bilgilendirici metin yazma puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
1. Hazırlık	1. Deney ön test	23	2.09	.526	47	-.823	.415
	2. Kontrol ön test	26	2.22	.521			
2. Planlama	1. Deney ön test	23	1.78	.363	47	-.043	.966
	2. Kontrol ön test	26	1.78	.550			
3. Geliştirme	1. Deney ön test	23	1.48	.422	47	-2.710	.009
	2. Kontrol ön test	26	1.88	.575			
4. Düzeltme	1. Deney ön test	23	2.39	.397	47	-1.205	.234
	2. Kontrol ön test	26	2.57	.636			
5. Sunum	1. Deney ön test	23	1.93	.608	47	-2.310	.025
	2. Kontrol ön test	26	2.36	.686			
Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney ön test	23	1.93	.302	47	-2.083	.043
	2. Kontrol ön test	26	2.16	.456			

\*  $p < .0.5$  anlamlı

Tablo 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerileri ön test puan ortalamaları verilmiştir. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Uygulamaları öncesinde deney grubunun ön test bilgilendirici metin yazma becerileri aritmetik ortalamaları (1.93), kontrol grubunun ön test yazılı anlatım düzeyleri aritmetik ortalamaları ise (2.16)’dır. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin ön test yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu ile kontrol öğrencilerinin ön test bilgilendirici metin yazma becerileri aritmetik ortalamaları arasında kontrol grubunun lehine anlamlı bir

farkın olduğu [ $t_{(47)} = -2.083, p < .043$ ] belirlenmiştir. Bu farkın kaynağı planlı yazmanın özellikle “geliştirme ve sunum” aşamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Uygulamaları* öncesinde bilgilendirici metin yazma becerilerinin - geliştirme ve sunum aşamaları hariç- *hazırlık, planlama ve düzeltme* aşamalarında birbirlerine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir. 4+1 PYDM etkinlikleri öncesinde kontrol grubu öğrencilerinin deney grubundan daha iyi düzeyde olması doğaldır. Uygulamanın yapıldığı okulda başka çalışma grupları olmadığı için denk bir grup arayışına gidilmemiş, zayıf grup deney grubu olmasına karar verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test öyküleyici metin yazma puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p																																																									
1. Hazırlık	1. Deney ön test	23	1.96	.313	47	-2.948	.092																																																									
	2. Kontrol ön test	26	2.14	.394				2. Planlama	1. Deney ön test	23	1.78	.393	47	-1.778	.005	2. Kontrol ön test	26	2.01	.519	3. Geliştirme	1. Deney ön test	23	1.56	.400	47	-3.556	.001	2. Kontrol ön test	26	2.09	.608	4. Düzeltme	1. Deney ön test	23	2.01	.497	47	-2.195	.033	2. Kontrol ön test	26	2.33	.516	5. Sunum	1. Deney ön test	23	2.08	.848	47	-.138	.891	2. Kontrol ön test	26	2.11	.588	Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney ön test	23	1.86	.320	47	-1.721	.082	
2. Planlama	1. Deney ön test	23	1.78	.393	47	-1.778	.005																																																									
	2. Kontrol ön test	26	2.01	.519				3. Geliştirme	1. Deney ön test	23	1.56	.400	47	-3.556	.001	2. Kontrol ön test	26	2.09	.608	4. Düzeltme	1. Deney ön test	23	2.01	.497	47	-2.195	.033	2. Kontrol ön test	26	2.33	.516	5. Sunum	1. Deney ön test	23	2.08	.848	47	-.138	.891	2. Kontrol ön test	26	2.11	.588	Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney ön test	23	1.86	.320	47	-1.721	.082		2. Kontrol ön test	26	2.14	.357								
3. Geliştirme	1. Deney ön test	23	1.56	.400	47	-3.556	.001																																																									
	2. Kontrol ön test	26	2.09	.608				4. Düzeltme	1. Deney ön test	23	2.01	.497	47	-2.195	.033	2. Kontrol ön test	26	2.33	.516	5. Sunum	1. Deney ön test	23	2.08	.848	47	-.138	.891	2. Kontrol ön test	26	2.11	.588	Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney ön test	23	1.86	.320	47	-1.721	.082		2. Kontrol ön test	26	2.14	.357																				
4. Düzeltme	1. Deney ön test	23	2.01	.497	47	-2.195	.033																																																									
	2. Kontrol ön test	26	2.33	.516				5. Sunum	1. Deney ön test	23	2.08	.848	47	-.138	.891	2. Kontrol ön test	26	2.11	.588	Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney ön test	23	1.86	.320	47	-1.721	.082		2. Kontrol ön test	26	2.14	.357																																
5. Sunum	1. Deney ön test	23	2.08	.848	47	-.138	.891																																																									
	2. Kontrol ön test	26	2.11	.588				Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney ön test	23	1.86	.320	47	-1.721	.082		2. Kontrol ön test	26	2.14	.357																																												
Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney ön test	23	1.86	.320	47	-1.721	.082																																																									
	2. Kontrol ön test	26	2.14	.357																																																												

\*  $p < .05$  anlamlı

Tablo 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri ön test puan ortalamaları verilmiştir. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Uygulamaları öncesinde deney grubunun ön test öyküleyici metin yazma becerileri aritmetik ortalamaları (1.86), kontrol grubunun ön test yazılı anlatım düzeyleri aritmetik ortalamaları ise (2.14)’tür. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test öyküleyici metin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Deney grubu ile kontrol öğrencilerinin ön test öyküleyici metin yazma becerileri aritmetik ortalamaları arasında genel olarak anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(47)} = -1.721$ ,  $p > .082$ ] belirlenmiştir. Fakat tablo incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici metin yazma sürecinde özellikle “planlama, geliştirme ve düzeltme” aşamalarından kontrol grubunun lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna rağmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Uygulamaları* öncesinde öyküleyici metin yazma becerilerinin – planlama, geliştirme ve düzeltme aşamaları hariç- hazırlık ve sunum aşamalarında birbirlerine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3.3.** Deney ve Kontrol grubunun ön test yazılı anlatım tutumlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Deney ön test	23	3.35	.318			
2. Kontrol ön test	26	3.42	.502	47	-.738	.463

\*  $p < 0.5$  anlamlı

Tablo 3’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma ilişkin tutumları ön test puan ortalamaları yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin *yazılı anlatım tutumları* ön test puanları aritmetik ortalamaları (3.35), kontrol grubu öğrencilerinin ise (3.42)’dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Uygulamaları* öncesinde yazılı anlatıma karşı tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(47)} = -.738$ ,  $p > .463$ ] belirlenmiştir. Bu durum, *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi*

*Uygulamaları* öncesinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

### 3.8. Araştırma Uygulamasının Zamanlanması

Araştırmanın uygulanması toplam 12 hafta olarak planlanmıştır.

Kontrol grubunda, deney grubuyla eş zamanlı olarak planlanmış yazma tutum ölçeklerinin uygulanması için dönem başı ve sonunda birer saat olmak üzere toplam iki ders süresi belirlenmiştir.

Sonuç olarak deney grubunda üç uygulama için yirmi dört ders saati, kontrol grubunda ise tutum ölçeklerinin uygulanması için iki ders saati ve toplamda on iki hafta, araştırmanın uygulama zamanı olarak belirlenmiştir.

### 3.9. Uygulama

Araştırmacı deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ni uygularken kontrol grubunda çalışma kitaplarındaki yazma çalışmaları yürütülmüştür.

Kontrol grubunda öğretim programının dışına çıkılmadan çalışma kitabındaki etkinlikler takip edilmiş ve konular yıllık plana göre işlenmiştir. Yazma ile ilgili olarak çalışma kitabındaki etkinliklerin dışına çıkılmamıştır.

Deney grubunda toplamda on iki hafta olarak planlanan uygulama hafta hafta şöyle yürütülmüştür:

#### 1. Hafta: Ön test uygulaması bilgilendirme

Öğrencilere belirledikleri herhangi bir konuyla ilgili bilgilendirici ve öyküleyici metinler yazmaları istenmiştir. Öğrencilere konu sınırlandırılması yapılmamış herhangi bir yönlendirilmede bulunulmamıştır. Öğrenciler mevcut hazır bulunuşluklarıyla yazmaya başlamış, konularını kendileri belirlemeye çalışmışlardır. Bu aşamada öğrencilerin konuları belirlemekte zorlandıkları, belirledikleri konularda da yazmada

güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Ön test uygulamalarının ardından kontrol grubu öğrencileri, bu haftadan sonra ders kitaplarındaki yazma çalışmalarını yapmaya devam etmiştir. Deney grubu öğrencilerine ise yazmanın bir süreç olduğu; bu sürecin de kendi içerisinde hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve sunum gibi aşamaları olduğu anlatılmıştır. Yazmanın süreç boyutu ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir.

## **2. Hafta: Hazırlık**

Konu belirleme aşamasında beyin fırtınası tekniği uygulanarak “Fikir Bulutu Etkinliği” yapılmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin yazabilecekleri konular kendileri tarafından belirlenmiştir. Öğrenciler serbest çağrışımla yazabilecekleri konuları sıralamışlardır. Öğrencilere bu etkinlik süresince herhangi bir yönlendirme yapılmadığı hâlde öğrencilerin fikir bulutu etkinliğini doldurmakta zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrenciler, “yazacak ne kadar çok konumuz varmış” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bu haftanın ikinci aşamasında ise “Fikir Bulutu”na yazılan konular “Fikirlerimi Eliyorum” etkinliği ile üçe düşürülmüştür. Bu etkinliğin ardından da konu öğrencinin seçimine göre bire düşürülmüştür. Öğrenci tarafından elenerek belirlenen konu ilişkili olduğu kavram ve kelimeler “Konumu Kümeleyerek Detaylandırıyorum” etkinliği ile belirlenmiştir. Daha sonra “Anahtar Kelimeleri Belirliyorum” etkinliği ile konuyla ilişkili kavram ve kelimeler önem derecelerine göre sıralanmıştır. Konu, anahtar kelime ve kavramlar belirlendikten sonra “neyi, kime, niçin yazıyorum” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler hem hedef kitlelerini hem de yazma amaçlarını kesinleştirmiştir.

## **3. Hafta: Hazırlık**

Konuyu yazma amacını ve hedef kitlelerini belirleyen öğrenciler bu haftada araştırmaya yönlendirilmişlerdir. Araştırmaya başlamadan önce ise konu ile ilgili bildiklerini, konu ile ilgili bilmediklerini, konu ile ilgili araştırmaları gerekenleri sıralamışlardır. Öğrencilerin bu sıralamayı yapabilmeleri için “Konu ile İlgili Ne Biliyorum?” etkinliği yapılmıştır. Listelerin araştırılması için “Araştırma Kaynakları” etkinliği kullanılmıştır. Böylelikle öğrencilerin konu ile ilgili bilgi ve ilgi düzeyleri arttırılmıştır.

#### 4. Hafta: Planlama

Bu haftada yazı yazmaya başlamadan önce mutlaka plan yapılması gerektiği öğrencilere anlatılmıştır. Öğrencilere yazının bütünlüğünü plan sayesinde koruyabileceği söylenmiştir. Yazıların giriş, gelişme, sonuç, serim, düğüm, çözüm bölümleriyle ilgili bilgiler verilmiştir. Metin türleri ile ilgili açıklamalarda bulunulmuş, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin özellikleri anlatılmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metin örnekleriyle yazılı anlatım planı örnekleri öğrencilere verilmiştir. Hasan Ali Yücel'in Neşe isimli bilgilendirici metni ile La Fontaine'nin "Balıkçı" isimli öyküleyici metni incelenmiştir. Bu incelemeyle bilgilendirici metin yazılırken ana fikir, yardımcı fikir ve yardımcı fikirleri tamamlayan destekleyici öğeler belirlenmiştir. Öyküleyici metin planı incelemesinde ise yer, ana karakterler, yardımcı karakterler, problem başlangıcı, problem çözüm teşebbüsü, sonuç ve ana fikir (Akyol, 2006) kavramları incelenmiştir.

#### 5. Hafta: Planlama

Bir önceki haftada incelenen bilgilendirici metin çalışmasına uygun olarak öğrenciler konularına uygun yazma taslağı oluşturmuşlardır. Bunun için "Düşünce Yazım İçin Yazma Taslağının Şemasını Oluşturuyorum" etkinliği yapılmıştır. Yazma taslağı şemasının oluşturulmasının ardından, "yazma taslağı" etkinliğiyle yardımcı fikirler ve destekleyici öğeler belirlenmiştir. Birinci yazma taslağının ardından ikinci yazma taslağı oluşturulmuştur. Bu yapılırken "ikinci yazma taslağı oluşturuyorum" etkinliği kullanılmıştır. İkinci yazma taslağının ardından, öğrencilerin taslaklarını değerlendirmeleri amacıyla "yazma taslağı değerlendiriyorum" etkinliği yapılmıştır.

#### 6. Hafta: Planlama

Öyküleyici metin örneklerine uygun olarak öyküleyici metnin unsurlarını belirlemek amacıyla "olay yazımın unsurlarını belirliyorum" etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler yazma çalışmalarında kullanacakları metinlerinde yer, zaman, ana karakter, yardımcı karakter, problem, sonuç ve ana fikir unsurlarını belirlemişlerdir. Öyküleyici metinlerin karakter, yer, zaman unsurlarının özelliklerini belirlemek amacıyla "olay yazımın unsurlarının özelliklerini belirliyorum" etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik sayesinde metnin içeriği daha da zenginleştirilmiştir. Olay ile ilgili unsurların

belirlenmesinin ardından maddeler halinde yazma taslağı oluşturulmuştur. Yazma taslağı oluşturulurken “olay yazımda yazma taslağı oluşturuyorum” etkinliğı kullanılmıştır. Maddeler halinde olay örgüsünün sıralanmasının ardından ikinci yazma taslağına geçilmiştir. İkinci yazma taslağında olaylar arasındaki bağlantılar kurulmuş, olaylar arasındaki geçişler düzenlenmiştir. Bu düzenleme için olay yazımda “ikinci yazma taslağı oluşturuyorum” etkinliğı kullanılmıştır. Oluşturulan son taslak metnini öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için “olay yazımın yazma taslağı değerlendiriyorum” etkinliğı yapılmıştır. Etkinlikler süresince öğrenciler uygulayıcı tarafından sorularla yönlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin yazma taslaklarını değerlendirmelerine de fırsat verilmiştir. Böylelikle öğrenciler hem öğretmenleri tarafından, hem arkadaşları tarafından yönlendirilmişlerdir.

## **7. Hafta: Düzenleme**

Öğrenciler yazma taslaklarının son halleri ile ilgili öğretmenleriyle birebir görüşmüşlerdir. Hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin türlerindeki taslaklar öğretmen-öğrenci iş birliğı ile değerlendirilmiştir. Yazıya taslaklardaki eksiklikler değiştirme ve düzeltmeler öğrenci öğretmenlerle birlikte yapılmıştır. Bu düzenlemeler yapılırken öğrencilere öğretmen tarafından yönlendirici sorular yöneltilmiştir. “Bu konuyu biraz daha geliştirebilir misin? Burada asıl anlatmak istediğı neydi? Bu kısmı tekrar okur musun? Bu bölüm gerçekten önemli mi? Konuyla ilgili olarak daha farklı neler söyleyebilirsin? Yazımda yer verdiğin bütün bilgiler sence önemli mi? Yazımda gereksiz gördüğün bölümler var mı? Yazına daha uygun başlıklar bulabilir misin? Sence yazının ana düşüncesi nedir? Sence yazında anlaşılmayan noktalar nelerdir?” (Karatay, 2015, 36) gibi sorular yöneltilmiştir. Ayrıca bu soruların benzerlerini yazma süreci içerisinde öğrencilerin kendi kendilerine de sormaları tavsiye edilmiştir. Öğrencinin yanışları, eksiklikleri düzeltilirken herhangi bir yargıda bulunulmamış, öğrencinin yazmaya karşı ilgisini kırarak sözlerden özellikle kaçınılmıştır.

## **8. Hafta: Düzenleme**

Yapılan öğrenci öğretmen görüşmesinin ardından karar verilen değişiklikler bilgilendirici ve öyküleyici metinler üzerinde yapılmıştır. Bu haftada yazma taslağı

metinler yeniden yazılmıştır. Metinler yeniden yazılırken de öğrencilere rehberlik edilmiştir. Bir önceki haftada gerçekleştirilen düzenleme çalışmalarında olduğu gibi öğrencilerin kendilerine, arkadaşlarına ve öğretmenlerine yazıları hakkında sorular yönelteceği bir sınıf ortamı sağlanmıştır. Düzenleme çalışmaları içerisinde öğrencilerden istekli olanların taslak metinleri sınıf içerisinde okunmuş ve bu taslak metinler değerlendirilmiştir.

## **9. Hafta: Düzenleme**

Bu haftada bilgilendirici metin taslakları anlamsal bütünlük ve tutarlılık açısından ele alınmıştır. Öğrencilerin metinlerindeki mantıksal bütünlük düşüncüyü geliştirme yollarını ve alıntı tekniklerini doğru kullanıp kullanmadığı değerlendirilmiştir. Öğretmen tarafından düşüncüyü geliştirme yolları ve alıntı teknikleri ile ilgili bilgiler verilmiş, bunların parçada bütünlük içerisinde bulunmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bilgilendirici metinlerdeki yardımcı düşünce ve destekleyici örnek paragraf ve metin bütünlüğünde olması gerektiği belirtilmiştir. Anlamsal bütünlük açısından düzeltmeler yapılırken sınıflar küçük gruplara ayrılmış, küçük gruplar kendi içerisinde arkadaşlarının metinlerini tek tek ele alarak düzeltmeler yapmışlardır. Öğretmen de bu küçük gruplarla görüşerek anlamda düzeltme çalışmalarına katkı yapmıştır. Öğrencilerden istekli olanların metinleri sınıfta okunmuş, anlamsal bütünlük açısından sınıfça değerlendirilmiştir.

## **10. Hafta: Düzeltme**

Bu haftada öyküleyici metinlerin anlamsal bütünlük ve tutarlılık açısından düzeltmeleri yapılmıştır. Öyküleyici metin unsurlarından yer, zaman, varlık kadrosu, olay unsurlarının birbirilerini tamamlayıp tamamlamadığına bakılmıştır. Öğrencilerin olayları doğru şekilde sıralaması gerektiği öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca olaylar arasında bağlantıyı sağlayan amaç, neden, koşul bildiren ifadelerin üzerinde dikkatle durulması istenmiştir. Öğretmenin yaptığı bu açıklamaların ardından öğrenciler önce kendi metinlerini, daha sonra da sıra arkadaşlarının metinlerine değerlendirmişlerdir. Olayların sıralanışı ve anlamsal bütünlük bakımından değerlendirilmiştir. Öğrencilerden istekli olanların metinleri okunmuş ve bu metinler sınıfta hep birlikte değerlendirilmiştir.

### 11. Hafta: Şekil Bakımından Düzeltme

Bu hafta, yazılan bilgilendirici ve öyküleyici metinler kâğıt düzeni, yazım ve noktalama gibi şekil özellikleri açısından incelenmiştir. Öncelikle bilgilendirici metinlerin şekil bakımından incelenmesi, daha sonra da öyküleyici metinlerin incelenmesi yapılmıştır. Öğrenci metinleri önce kendileri sonra arkadaşları tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenciler yazdıkları metinlerini sıra arkadaşlarına vermişler, şekil bakımından inceletmişlerdir. Bu sırada öğretmen kâğıt düzeni, noktalama işaretlerinin kullanımı, yazım yanlışları konusunda açıklamalarda bulunmuştur. Bu açıklamalar rehberliğinde öğrenciler varsa arkadaşlarının eksikliklerini belirlemişlerdir. Son olarak da öğretmen her bir öğrenci kâğıdını toplayarak şekil incelemesi yapmıştır. Eksiklerin giderilmesi için öğrenciler açıklamalar yapmıştır.

### 12. Hafta: Sunum/Paylaşma ve Son test Uygulaması

Öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici ve öyküleyici metinler öğrenciler tarafından tek tek öğretmen kürsüsünde okunmuştur. Her okuyan öğrencinin metni arkadaşları tarafından değerlendirilmiştir. Dersin sonunda öğrencilerden toplanan metinler sınıf panosunda sergilenmiştir.

#### 3.10. Verilerin Toplanması

Veriler, kontrol grubunda başka bir öğretmen tarafından, deney grubunda ise araştırmacının uygulamaları sonucu toplanmıştır. Yazma uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere *Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği* (Karatay, 2011) uygulanmıştır. Toplam 12 hafta süren yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği* (Karatay, 2011) kullanılmıştır. Çalışma on iki haftada; deney grubunda yirmi dört ders saati, kontrol grubunda ise çalışma sonunda ve başında olmak üzere ayında birer ders saati olmak üzere planlanan süre içinde tamamlanmıştır.

### 3.11. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma sonucu elde edilen veriler araştırmacı ile başka bir Türkçe oğretmeni tarafında değerlendirilmiştir.

### 3.12. Veri zmleme Teknikleri

Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi için SPSS istatistik programı ile frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkili, ilişkisiz ve tekrarlı ołmler t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki oğrencilerin ön test sonuçları ile uygulamalar esnasında ve son testte yazdıkları bilgilendirici ve ykleyici metinlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili ołmler t- testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki oğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespitinde ise ilişkisiz ołmler t-testi kullanılmıştır.

## IV. BÖLÜM

### 4.Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

*4.1. Deney grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön test-son test bilgilendirici metin yazma puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test öyküleyici metin yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.1’te verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Deney grubu öğrencilerinin ön - son test bilgilendirici metin puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
1. Hazırlık	1. Deney ön test	23	2.09	.526		-	.000
	2. Deney son test	23	4.21	.401	44	22.567	
2. Planlama	1. Deney ön test	23	1.78	.363		-	.000
	2. Deney son test	23	4.60	.563	44	20.213	
3. Geliştirme	1. Deney ön test	23	1.48	.422		-	.000
	2. Deney son test	23	4.31	.560	44	19.311	
4. Düzeltme	1. Deney ön test	23	2.39	.397		-	.000
	2. Deney son test	23	4.05	.488	44	12.686	
5. Sunum	1. Deney ön test	23	1.93	.608		-	.000
	2. Deney son test	23	4.45	.541	44	14.841	
Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney ön test	23	1.93	.302		-	.000
	2. Deney son test	23	4.29	.401	44	15.364	

\*  $p < .0.5$  anlamlı

Tablo 4.1’de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları verilmiştir. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Etkinlikleri Uygulamaları öncesinde deney grubunun ön test planlı yazma düzeyleri aritmetik ortalamaları (1.93), son test aritmetik ortalamalarına (4.29) göre daha düşüktür. Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test bilgilendirici metin yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup

olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınıanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test 4+1 PYDM dayalı bilgilendirici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(44)} = -15.364$ ,  $p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma sürecine ilişkin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarının hepsini anlamlı fark yaratacak düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

Karatay (2011)'in araştırmasında deney grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri son test puanları ( $=3.65$ ), ön test puanlarına ( $=3.03$ ) göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Uygulama sonunda deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ön uygulama ile son uygulama puanları arasında [ $t_{(127)} = -7.79$ ,  $p < .05$ ] anlamlı fark belirlenmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının ön uygulama ile son uygulama arasındaki yazılı anlatım becerilerinin fark oluşturacak düzeyde geliştiğini göstermektedir.

Şentürk (2009) araştırmasında ise uygulama öncesinde deney grubunun ön testteki yazılı anlatım becerisi puanı ortalaması (1.38), uygulama sonrası son testteki puan ortalamasına (2.27) göre daha düşüktür. Deney grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınıanmıştır. Deney grubunu yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(68)} = 12.573$ ,  $p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik planlı *yazma ve değerlendirme modeline* göre yapılan öğretim etkinliklerinin yazılı anlatım becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Yılmaz ve Aklar (2015) araştırmalarında deney grubunun ön test – son test puanlarının arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. ( $z = -5.978$ ,  $p = 0.00$ ;  $p < 0.05$ ) Ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında ortaya çıkan bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir.

4.2. Deney grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı yazma puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Deney grubu öğrencilerinin ön test - son test öyküleyici metin puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	1. Deney ön test	23	1.96	.313	44	-	.000
	2. Deney son test	23	3.76	.672		11.599	
2. Planlama	1. Deney ön test	23	1.78	.393	44	-	.000
	2. Deney son test	23	3.93	.829		11.236	
3. Geliştirme	1. Deney ön test	23	1.56	.400	44	-	.000
	2. Deney son test	23	3.94	.730		13.702	
4. Düzeltme	1. Deney ön test	23	2.01	.497	44	-	.000
	2. Deney son test	23	3.88	.477		13.001	
5. Sunum	1. Deney ön test	23	2.08	.848	44	-	.000
	2. Deney son test	23	4.06	.662		-8.816	
Yazılı	1. Deney ön test	23	1.86	.320	44	-	.000

Anlatım						16.253
Becerileri	2. Deney	son	23	3.89	.508	
Toplam	test					

\*  $p < .0.5$  anlamlı

Tablo 4.2’de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası öyküleyici metin yazma becerileri puan ortalamaları verilmiştir. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Etkinlikleri Uygulamaları öncesinde deney grubunun ön test öyküleyici metin yazma düzeyleri puan ortalamaları (1.86), son test puan ortalamalarına (3.89) göre daha düşüktür. Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test öyküleyici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test 4+1 PYDM dayalı öyküleyici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(44)} = -16.253, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan 4+1 PYDM’ye dayalı uygulanan yazma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma sürecine ilişkin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarının hepsini anlamlı fark yaratacak düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

Sever (2013)’in araştırmasında da deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 52,90; son test puan ortalaması 61.36’dır. Birinci deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi öntest puanı ile son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kaldırım (2014)’de deney grubu öğrencilerinin öntestson test sonuçlarında anlamlı bir fark belirlemiştir. Mevcut araştırmadaki sonuçları Karatay (2011) ve Ülper (2008) in çalışmalarıyla da desteklemektedir.

#### 4.3. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı bilgilendirici metin yazma becerileri puanlarının ortalamalarından

yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.3’de verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı bilgilendirici metin yazma puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	1. Deney son test	23	4.21	.401	47	15.486	.000
	2. Kontrol son test	26	2.24	.482			
2. Planlama	1. Deney son test	23	4.60	.563	47	16.028	.000
	2. Kontrol son test	26	1.80	.649			
3. Geliştirme	1. Deney son test	23	4.31	.560	47	14.044	.000
	2. Kontrol son test	26	1.88	.641			
4. Düzeltme	1. Deney son test	23	4.05	.488	47	10.228	.000
	2. Kontrol son test	26	2.48	.575			
5. Sunum	1. Deney son test	23	4.45	.541	47	10.033	.000
	2. Kontrol son test	26	2.44	.816			
Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney son test	23	4.29	.401	47	16.296	.000
	2. Kontrol son test	26	2.16	.500			

\*  $p < .0.5$  anlamlı

Tablo 4.3’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma becerileri son test puan ortalamaları verilmiştir. 4+1 PDYM’ye dayalı yazma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında deney grubunun son test planlı bilgilendirici metin yazma düzeyleri aritmetik ortalamaları (4.29), geleneksel yazma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında kontrol grubunun son test planlı bilgilendirici metin yazma düzeyleri aritmetik ortalamaları (2.16)’dır. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu ile kontrol öğrencilerinin son test planlı bilgilendirici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(47)} = 16.296, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin planlı yazma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Etkinliklerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini yazma sürecinin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarının bütününde anlamlı şekilde geliştirdiğini göstermektedir.

Karatay (2011) araştırmasında deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri son test puanları arasında [ $t_{(239)} = 6.14, p < .05$ ] deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Şentürk (2009) *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline* göre deney grubuna uygulanan öğretim süreci sonunda deney gurundan alınan yazılı anlatım çalışmalarındaki puan ortalamaları (2.27); klasik öğretimle devam eden kontrol grubu öğrencilerinden alınan yazılı anlatım çalışmalarındaki puan ortalamaları ise (1.46) olduğu belirlemiştir. Her iki grup arasında yazılı anlatım becerisi açısından [ $t_{(68)} = 10.354, p < .05$ ] deney gurubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir.

#### 4.4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı öyküleyici metin yazma becerileri puanlarının ortalamalarından yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı öyküleyici metin yazma puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	1. Deney son test	23	3.76	.672	47	11.083	.000
	2. Kontrol son test	26	2.18	.260			
2. Planlama	1. Deney son test	23	3.93	.829	47	10.765	.000
	2. Kontrol son test	26	1.88	.475			
3. Geliştirme	1. Deney son test	23	3.94	.730	47	9.307	.000
	2. Kontrol son test	26	2.26	.524			
4. Düzeltme	1. Deney son test	23	3.88	.477	47	9.881	.000
	2. Kontrol son test	26	2.52	.482			
5. Sunum	1. Deney son test	23	4.06	.662	47	14.355	.000
	2. Kontrol son test	26	2.28	.472			
Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Deney son test	23	3.89	.508	47	10.901	.000
	2. Kontrol son test	26	2.24	.274			

\*  $p < .0.5$  anlamlı

Tablo 4.4’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma becerileri son test puan ortalamaları verilmiştir. 4+1 PDYM’ye dayalı yazma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında deney grubunun son test planlı öyküleyici metin yazma düzeyleri aritmetik ortalamaları (3.89), geleneksel yazma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında kontrol grubunun son test planlı öyküleyici metin yazma düzeyleri aritmetik ortalamaları (2.24)’tür. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu ile kontrol öğrencilerinin son test planlı öyküleyici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(47)} = 10.901, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin planlı yazma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan 4+1 PYDM’ye dayalı yazma eğitimi etkinliklerinin öyküleyici metin yazma becerilerini; yazma sürecinin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarının bütününde anlamlı şekilde geliştirdiğini göstermektedir.

Ülper (2008) bilişsel süreç modeline göre hazırladığı planlanmış etkinlikler içeren yazma eğitimi programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanlarını karşılaştırmış ve iki grubun yazılı anlatım başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Erdoğan (2012) araştırmasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hikâye türündeki yazılı anlatım becerileri erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur.

Kaldırım (2014) araştırmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlemiştir.

*4.5. Kontrol grubu öğrencilerinin planlı bilgilendirici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı bilgilendirici metin yazma puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test bilgilendirici metin yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test bilgilendirici metin puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	1. Kontrol ön test	26	2.22	.521	47	-.138	.891
	2. Kontrol son test	26	2.24	.482			
2. Planlama	1. Kontrol ön test	26	1.78	.550	47	.000	.909
	2. Kontrol son test	26	1.80	.649			
3. Geliştirme	1. Kontrol ön test	26	1.88	.575	47	.000	1.000
	2. Kontrol son test	26	1.88	.641			
4. Düzeltme	1. Kontrol ön test	26	2.57	.636	47	.533	.596
	2. Kontrol son test	26	2.48	.575			
5. Sunum	1. Kontrol ön test	26	2.36	.686	47	-.368	.715
	2. Kontrol son test	26	2.44	.816			
Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Kontrol ön test	26	2.16	.456	47	-.115	1.000
	2. Kontrol son test	26	2.16	.500			

\*  $p < 0.5$  anlamlı

Tablo 4.5’de Kontrol grubu öğrencilerinin 12 hafta süren geleneksel yazma eğitimi uygulamalarına dayalı bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları verilmiştir. Öğrencilerin geleneksel planlı bilgilendirici metin yazma düzeyleri ön test puan ortalamaları (2.16), son test puan ortalamaları (2.16)’dır. Kontrol grubu

öğrencilerinin ön test ile son test bilgilendirici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel planlı yazma eğitimi anlayışına göre ön test ile son test bilgilendirici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(47)} = -.115, p > 1.000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, okullarda geleneksel anlayışla yürütülen yazma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma düzeylerini artırmadığını göstermektedir. Planlı yazma sürecinin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* bütün aşamalarında gelişmenin olmaması öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik program kazanımlarını izlemediğini ve/veya Türkçe dersi öğretim araçlarının bu konuda yeterli olmadığını düşündürmektedir.

Karatay (2011) kontrol grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ön test puanlarının ( $=3.26$ ), son test puanlarından ( $=3.09$ ) daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Geleneksel öğretim anlayışıyla yazılı anlatım derslerinin uygulandığı kontrol grubu öğretmen adaylarının dönem sonunda yazılı anlatım becerileri ön uygulama ile son uygulama puanları arasında [ $t_{(112)}=1.82, p > .05$ ] anlamlı farkın olmadığını belirlemiştir.

Şentürk (2009) araştırmasında uygulama öncesinde kontrol grubunun ön testteki yazılı anlatım becerisi puan ortalaması (1.41), son testteki puan ortalaması da (1.46)'dır. Kontrol grubunun yazılı anlatım becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkı [ $t_{(68)} = .734, p > .05$ ] göstermemektedir.

Yılmaz ve Aklar (2015) Kontrol grubunun ön test – son test puanlarının arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ( $z=-1,935, p=0,53; p > 0,05$ ) Buna göre mevcut programa göre uygulama yapılan kontrol grubunda öğrencilerin puanları arasında fark yoktur. Ancak ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubunda son test ortalaması ön test ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

4.6. *Kontrol grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici metin yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı öyküleyici metin yazma puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test öyküleyici metin yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.6’de verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test öyküleyici metin puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Hazırlık	1. Kontrol ön test	26	2.14	.394	47	-.415	.680
	2. Kontrol son test	26	2.18	.260			
2. Planlama	1. Kontrol ön test	26	2.01	.519	47	.975	.334
	2. Kontrol son test	26	1.88	.475			
3. Geliştirme	1. Kontrol ön test	26	2.09	.608	47	-1.099	.277
	2. Kontrol son test	26	2.26	.524			
4. Düzeltme	1. Kontrol ön test	26	2.33	.516	47	-1.388	.171
	2. Kontrol son test	26	2.52	.482			
5. Sunum	1. Kontrol ön test	26	2.11	.588	47	-1.169	.248
	2. Kontrol son test	26	2.28	.472			
Yazılı Anlatım Becerileri Toplam	1. Kontrol ön test	26	2.14	.357	47	-1.130	.264
	2. Kontrol son test	26	2.24	.274			

\*  $p < .0.5$  anlamlı

Tablo 4.6’da Kontrol grubu öğrencilerinin 12 hafta süren geleneksel yazma eğitimi uygulamalarına dayalı öyküleyici metin yazma becerileri puan ortalamaları verilmiştir. Öğrencilerin geleneksel planlı öyküleyici metin yazma düzeyleri ön test puan ortalamaları (2.14), son test puan ortalamaları (2.24)’dır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test öyküleyici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel planlı yazma eğitimi anlayışına göre ön test ile son test öyküleyici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(47)} = -1.130, p > .264$ ] belirlenmiştir. Bu durum, okullarda geleneksel anlayışla yürütülen yazma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini artırmadığını göstermektedir. Planlı yazma sürecinin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* bütün aşamalarında gelişmenin olmaması öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik program kazanımlarını izlemediğini ve/veya Türkçe dersi öğretim araçlarının bu konuda yeterli olmadığını düşündürmektedir.

Kaldırım (2014), kontrol grubu öğrencileri arasında ön ve son test sonuçlarında anlamlı bir artış bulunmadığı tespitini yapmıştır.

Sever (2013) kontrol grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön test ile son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir.

#### 4.7. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön-son test yazılı anlatım tutumu ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön-son test yazılı anlatım tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Deney grubunun ön test - son test yazılı anlatım tutumlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
1. Deney ön test	23	3.35	.318	44	-8.660	.000

2. Deneysel son test	23	3.95	.340
----------------------	----	------	------

\*  $p < 0.5$  anlamlı

Tablo 4.7’de deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma ilişkin ön - son test tutum puan ortalamaları yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin *yazılı anlatım tutumları* ön test puanları aritmetik ortalamaları (3.35), son test puan ortalamaları ise (3.95)’tir. Deney grubu öğrencilerinin *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Uygulamaları* öncesinde yazılı anlatıma karşı tutum ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(44)} = -8.660, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, *4+1 PYDM’nin* ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumlarını iyileştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Karatay (2011)’in öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, deney grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum son test puanları, tutum ön test puanlarından daha yüksek bulunmuş, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli anlayışına göre yazılı anlatım derslerinin işlendiği deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı ön uygulama ile son uygulama tutum puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2014), sürece dayalı bir diğer yaklaşım olan Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili yaptığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin, yazmaya yönelik tutum ölçeğindeki yazmaktan hoşlanma/yazmayı sevme olarak adlandırdığı alt boyuta yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve öğrencilerin pozitif sıra puanlarına bakıldığında deney grubunun tamamının puanlarının arttığını tespit etmiştir. Söz konusu Karatay (2011) Özdemir (2014) ‘in araştırmaları mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Ancak Selanikli (2015) ve Aksu (2015) araştırmanın bu aşamasında anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Selanikli (2015) Deney grubunun yazılı anlatımla ilgili tutum puanları arasında [ $t_{(58)} = .792, p > .432$ ] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Aksu (2015) deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(162)} = -.388, p > .669$ ] belirlenmiştir.

4.8. Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test yazılı anlatım tutumu ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test yazılı anlatım tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Kontrol grubunun ön- son test yazılı anlatım tutumlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
1. Kontrol ön test	26	3.42	.502			
2. Kontrol son test	26	3.48	.613	50	-.572	.569

\*  $p < 0.5$  anlamlı

Tablo 4.8’de kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma ilişkin ön - son test tutum puan ortalamaları yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin *yazılı anlatım tutumları ön test* puanları aritmetik ortalamaları (3.42), son test puan ortalamaları ise (3.95)’tir. Kontrol grubu öğrencilerinin 12 hafta süren geleneksel yazma eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatıma karşı tutum ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(50)} = -.572, p < .569$ ] belirlenmiştir. Bu durum, geleneksel yazma eğitimi anlayışının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumlarını iyileştirmediği ve/veya bir değişiklik yapmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aksu (2015), Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yazma eğitimi uygulamaları yazılı anlatıma karşı tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark [ $t_{(162)} = .877, p > .382$ ] yaratmadığını tespit etmiştir. Şentürk (2009) ve Karatay

(2011) ise kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yazma eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatıma karşı tutum ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemişlerdir. Selanikli (2015) ise kontrol grubunun ön ve son test yazılı anlatım tutum puanları arasında [ $t(58) = 1,940, p < .057$ ] anlamlı bir farkın olduğu belirlemiştir. Yani öğrencilerin son test puanlarında düşüş tespit etmiştir.

*4.9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön-son test yazılı anlatım tutumu ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön-son test yazılı anlatım tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Deney ve kontrol grubunun son test yazılı anlatım tutumlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
1. Deney son test	23	3.95	.340			
2. Kontrol son test	26	3.48	.613	47	4.587	.000

\*  $p < 0.5$  anlamlı

Tablo 4.9’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin son test puan ortalamaları yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin *yazılı anlatım tutumları son test puan ortalamaları* (3.95), kontrol grubunun son test puan ortalamalarından (3.48) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı son test tutum puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(47)} = 4.587, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, *4+1 PYDM’nin* ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumlarını iyileştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Karatay (2011), öğretmen adaylarının ön test yazılı anlatıma karşı tutum puanlarını sabit tutmuş, son uygulamadaki yazılı anlatım becerileri puanlarını karşılaştırmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı son test tutum puanları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumlarının geleneksel anlayışla yazılı anlatım dersi işleyen kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2014), deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Selanikli (2015), deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine [ $t(58) = 5,007, p < .000$ ] anlamlı bir farkın olduğu belirlemiştir. Deneysel uygulama öncesinde yazılı anlatıma karşı tutum bakımından kontrol grubuna göre daha iyi düzeyde olan deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda da yazılı anlatıma ilişkin tutumlarının kontrol grubunun son test yazılı anlatım tutum puanlarından yüksek olduğu sonucuna varmaktadır. Karatay ve Selanikli'nin araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak Aksu(2015) yaptığı araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı son test tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(162)} = 1,274, p > .205$ ] belirlenmiştir. Bu durum, uygulama öncesinden her iki grubun da yazılı anlatıma karşı olumlu ve iyi düzeyde bir tutuma sahip olmasına bağlamıştır.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

#### 5. 1. Sonuç

Bu araştırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için yedi alt problem belirlenmiş, bu alt problemler çerçevesinde tespit ve değerlendirmeler yapılmıştır.

##### 5. 1. 1. Birinci alt probleme ait sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test 4+1 PYDM dayalı bilgilendirici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma sürecine ilişkin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarının hepsini anlamlı fark yaratacak düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Bulgu şentürk (2009), Karatay (2011) ve Sever (2013) tarafından gerçekteştirilen çalışmalar kapsamında farklı düzeylerdeki gruplara uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne dayalı planlı yazma etkinlikleri sonucunda elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir.

### 5. 1. 2. İkinci alt probleme ait sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test 4+1 PYDM dayalı öyküleyici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(44)} = -16.253$ ,  $p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan 4+1 PYDM'ye dayalı uygulanan yazma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma sürecine ilişkin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarının hepsini anlamlı fark yaratacak düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

### 5. 1. 3. Üçüncü alt probleme ait sonuçlar

Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu ile kontrol öğrencilerinin son test planlı bilgilendirici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(47)} = 16.296$ ,  $p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin planlı yazma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Etkinliklerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini yazma sürecinin *hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum* aşamalarının bütününde anlamlı şekilde geliştirdiğini göstermektedir Karatay (2011)ve Şentürk (2009) de çalışmalarından benzer sonuçlar belirlemişlerdir.

### 5.1. 4. Dördüncü alt probleme ait sonuçlar

4+1 PDYM'ye dayalı yazma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında deney grubunun son test planlı öyküleyici metin yazma düzeyleri aritmetik ortalamaları (3.89), geleneksel yazma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında kontrol grubunun son test planlı öyküleyici metin yazma düzeyleri aritmetik ortalamaları (2.24)'tür. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı yazma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu ile kontrol öğrencilerinin son test planlı öyküleyici metin

yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(47)} = 10.901, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin planlı yazma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan 4+1 PYDM'ye dayalı yazma eğitimi etkinliklerinin öyküleyici metin yazma becerilerini; yazma sürecinin hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum aşamalarının bütününde anlamlı şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Ülper (2008) Erdoğan (2012) Kaldırım (2014)'in çalışmalarıyla örtüşmektedir.

#### 5.1. 5. Beşinci alt probleme ait sonuçlar

Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel planlı yazma eğitimi anlayışına göre ön test ile son test bilgilendirici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(47)} = -.115, p > 1.000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, okullarda geleneksel anlayışla yürütülen yazma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma düzeylerini artırmadığını göstermektedir. Planlı yazma sürecinin hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum bütün aşamalarında gelişmenin olmaması öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik program kazanımlarını izlemediğini ve/veya Türkçe dersi öğretim araçlarının bu konuda yeterli olmadığını düşündürmektedir. Karatay (2011) Şentürk (2009) Yılmaz Akar (2015) 'ın çalışmalarıyla örtüşmektedir.

#### 5.1.6 Altıncı alt probleme ait sonuçlar

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test öyküleyici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel planlı yazma eğitimi anlayışına göre ön test ile son test öyküleyici metin yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(47)} = -1.130, p > .264$ ] belirlenmiştir. Bu durum, okullarda geleneksel anlayışla yürütülen yazma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini artırmadığını göstermektedir.

Planlı yazma sürecinin hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum bütün aşamalarında gelişmenin olmaması öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik program kazanımlarını izlemediğini ve/veya Türkçe dersi öğretim araçlarının bu konuda yeterli olmadığını düşündürmektedir.

Kaldırım (2014), kontrol grubu öğrencileri arasında ön ve son test sonuçlarında anlamlı bir artış bulunmadığı tespitini yapmıştır.

Sever (2013), kontrol grubundaki (4+1 PYDM) öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön test ile son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir.

#### 5. 1. 7. Yedinci alt probleme ait sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumları ön test puanları aritmetik ortalamaları (3.35), son test puan ortalamaları ise (3.95)'tir. Deney grubu öğrencilerinin 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Uygulamaları öncesinde yazılı anlatıma karşı tutum ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(44)} = -8.660, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, 4+1 PYDM'nin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumlarını iyileştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Karatay (2011)'in, öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, deney grubu öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutum son test puanları, tutum ön test puanlarından daha yüksek bulunmuş, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli anlayışına göre yazılı anlatım derslerinin işlendiği deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı ön uygulama ile son uygulama tutum puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu Karatay (2011) ve Özdemir (2014) 'in araştırmaları mevcut araştırma ile örtüşmektedir.

#### 5. 1. 8. Sekizinci alt probleme ait sonuçlar

Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumları ön test puanları aritmetik ortalamaları (3.42), son test puan ortalamaları ise (3.95)'tir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumları ön test puanları aritmetik ortalamaları (3.42), son test puan ortalamaları ise (3.95)'tir. Kontrol grubu öğrencilerinin 12 hafta süren geleneksel yazma eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatıma karşı tutum ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t_{(50)} = -.572, p < .569$ ] belirlenmiştir. Bu durum, geleneksel yazma eğitimi anlayışının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumlarını iyileştirmediği ve/veya bir değişiklik yapmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aksu (2015) Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yazma eğitimi uygulamaları yazılı anlatıma karşı tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark [ $t_{(162)} = ,877, p > ,382$ ] yaratmadığını tespit etmiştir. Şentürk (2009) ve Karatay (2011) ise kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yazma eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrası yazılı anlatıma karşı tutum ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemişlerdir.

#### 5. 1. 9. Dokuzuncu alt probleme ait sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumları son test puan ortalamaları (3.95), kontrol grubunun son test puan ortalamalarından (3.48) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı son test tutum puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [ $t_{(47)} = 4.587, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, 4+1 PYDM'nin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumlarını iyileştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Karatay (2011), öğretmen adaylarının ön test yazılı anlatıma karşı tutum puanlarını sabit tutmuş, son uygulamadaki yazılı anlatım becerileri puanlarını karşılaştırmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı son test

tutum puanları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumlarının geleneksel anlayışla yazılı anlatım dersi işleyen kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2012), deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Genel olarak; araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerisini geliştirdiği görülmüştür. Araştırmanın uygulama süresinin bir eğitim-öğretim dönemi olduğu düşünüldüğünde öğrencilerde dikkate değer bir gelişim gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise yazılı anlatım becerisine ilişkin bir gelişimin olmadığı görülmüştür. Bu durum mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazılı anlatım becerisini geliştirme bakımından yeterli olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

## 5.2. Öneriler

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin planlı yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yazma eğitimi verilirken ürün odaklı değil süreç odaklı yazma çalışmaları yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için sınıfta 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çalışmalarına yer verilmelidir.
3. Öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için sınıfta 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çalışmalarına yer verilmelidir.

4. Türkçe öğretmenlerine 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çalışmalarıyla ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir.
5. Türkçe öğretmeni adaylarına 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli eğitimi verilmelidir.
6. Yazma çalışmalarında özellikle hazırlık aşamasına önem verilmelidir. Kontrol grubundaki öğrencilere yeteri kadar hazırlık yapılmadan yaptırılan yazma çalışmalarında tutarlı metin yazamadıkları görülmüştür. Bu sebepten, hazırlık aşamasında öğrencilere yeterli zaman tanınmalı, öğrenciler bilgi toplayacakları kaynaklara yönlendirilmelidir.
7. Öğrenciler hazırlık aşamasında, yazacakları metne ilişkin hangi ölçütlere göre değerlendirilecekleri hakkında bilgilendirilmelidir.
8. Hazırlık aşaması, tutarlı metin yazmanın yanında, yazma tutumlarını olumlu etkilemek için de kullanılmalıdır. Hazırlık aşamasında öğretmen, öğrencilerini yazmaya istekli hale getirebilmelidir.
9. Öğretmen konu belirleme aşamasında rehberlik etmeli ama mutlak bir konu üzerinde durmamalıdır. Öğrencilerin kendi belirledikleri konularla daha istekli yazdıkları ve daha başarılı metinler yazdıkları görülmüştür. Bu nedenle öğrenciler konu seçimlerinde kendi kişilik ve isteklerine uygun hareket edebilmelidir.
10. Öğrenci yazıyı hangi amaçla yazdığını belirlemelidir. Yazının amacı belirlenirken hedef kitle ve yazının türü de belirlendiğinden yazıda amaç belirlemenin önemi öğrencilere kavratılmalıdır. Öğrenciler özellikle bu aşamada “Niçin ve kimin için yazıyorsun” sorularıyla yönlendirilmelidir.
11. Kontrol grubu öğrencilerinin plan yapmadan yazdıkları ve sonucunda tutarlı metinler oluşturamadıkları görülmüştür. Deney grubunda ise planlama için örnek metinler ile çalışılmış ve tutarlı metinler yazılmıştır. Bundan dolayı planlama

çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmalı ve örnek metinler üzerinde plan çıkarma çalışmaları yapılmalıdır.

12. Öğrenciler yazma çalışmasını geliştirme aşamasında öğretmenleri tarafından yönlendirilmelidir. Bu yönlendirme yapılırken öğretmenin öğrencilerin yazma isteklerini kırmamaya gayret göstermesi önemlidir. Bu aşamada öğrenciler daha çok uygun sorularla yönlendirilebilir.

13. Yazma çalışmaları geliştirilirken öğretmen rehberliğinin yanında öğrenciler arkadaşları tarafından da yönlendirilebilir.

14. Düzeltme aşamasında noktalama, yazım yanlışları, kağıt düzeni gibi şekil özelliklerinin yanında metnin anlamsal bütünlüğüne yönelik çalışmalar da yapılmalıdır.

15. Yazma çalışmalarının en son bölümü olan sunum öğrencinin en çok ilgisini çeken aşamadır. Çünkü öğrenci, çalışmasının okul ya da sınıf panosuna asılmasını bir övünç kaynağı olarak görmektedir. Bu aşamada öğrencilerin çalışmalarının sergilenmesiyle öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla sunum aşamasına önem verilmelidir.

16. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin bütün aşamalarında öğretmen yazma çalışmalarına rehberlik ederken sabırlı davranarak yeterli zamanı öğrencilerine tanımalı, öğrencilerin arkadaşlarında da öğrenebileceklerinden hareketle işbirlikçi yazma çalışmalarına da yer vermelidir.

17. Öğrenciler yazma etkinlikleri aracılığıyla yazma becerilerini geliştirebilirler. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin aşamaları için de bu çalışmada çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinliklerin sayısı modelin her yazma aşaması için artırılabilir.

18. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ülke genelinde ortak bir yazma eğitimi anlayışının belirlenmesi için de kullanılabilir.

19. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin kullanılmasıyla yazma eğitimiyle ilgili ülke genelinde bir veri havuzu oluşturulabilir.

20. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin her aşamasında yazma becerisinin gelişimi mesleki becerisi farklı öğretmenler tarafından da standart bir şekilde takip edilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu çalışmayla 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 6. Sınıf seviyesinde yazma becerilerine ve yazmaya karşı tutuma etkisi incelenmiştir. Farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerle de benzer çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışma küçük bir beldenin iki farklı okulunda yapılmıştır. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli ile ilgili araştırmalar başta büyük şehirlerde olmak üzere farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrenciler üzerinde de yapılabilir.

3. Bu çalışmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmen öğrenci ve veli görüşleri yer almamaktadır. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin etkililiğiyle ilgili yapılacak bir çalışmada öğretmen öğrenci ve veli görüşlerine de yer verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ağca, H. (2003). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksu, Ö. (2015). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini Hazırlamalarına Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerin Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. Sayı 27, s. 43-71.
- Arıcı, A. F. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (XXI), 2, s. 209-220.

- Bağcı, H. (2015). Yazılı Anlatım ve Unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, s. 85-124.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Yazma Becerisi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. (2011). *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim*. Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

- Çakır, Ö. (2003). *Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü*. Dil Dergisi, 122, s. 31-51.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık*. Ankara: Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 15, No: 2.
- Çeçen, M. A. (2015). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 11. Baskı.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (1993). *Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.
- Göçer, A. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume: 3, Issue: 12, Summer 2010, s. 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Göçer, A ve Tabak, G. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt: 14, Sayı: 2, s. 147-169.

Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gündüz, S. (2007). *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2015). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme. *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2011). "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, p. 1029-1047 Turkey*.

Karatay H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:7 Sayı: 3, s. 373-385.

Kaynaş, E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011). Görsel Materyallerle Desteklenmiş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/4 Fall 2011, p.705-714, TURKEY.

Kolaç, E. (2009), İlköğretim Türkçe ders Kitaplarında Yer alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 6 Sayı:1.

La Fontaine, (2016). *Masallar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 11. Baskı.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*, Ankara: Pegem Akademi.

Selanikli, E. (2015). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini ve Proje Ödevlerini Hazırlamalarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.

Öküzçü, İ. (1996). Türkçede Cümle Bağlayıcıları. *Folkloristik*: Prof. Dr. Umay Günay Armağanı. Özkul Çobanoğlu-Metin Özarıslan (Ed.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Halkbilimi Anabilim Dalı, s.247-265.

Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M., (2002). Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi. *Türkçe Öğretim Yazıları*, Ankara: Öncü Kitap, s. 251-267.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara, Öncü Kitap.

Özdemir, B. (2014). *Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine ve Yazma Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2006). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul 4'üncü sınıf Öğrencilerinin Yazılı anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). *Türkçe Sözlük*. 10. Baskı, Ankara: TDK.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ungan, S. (2007). *Yazma Becerisinin Önemi*. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), s. 461-472.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaman, H. ve Karaaslan, F. (2013). *Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi Üzerine Nitel Bir Araştırma*. International Journal of SocialScience, Volume 6 Issue 6, p. 1195-1223.

Yangın, B. (2013). *İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.

Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 223-234.

## Ek 1. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ		HAYIR (1)	KISMEN (3)	EVET (5)
1. HAZIRLIK	1. Yazısının bir konusu vardır.			
	2. Yazısının anahtar kelimelerini, temel kavramlarını belirlemiştir.			
	3. Yazısının konusunu sınırlandırmıştır.			
	4. Yazısının bir amacı (ana düşüncesi) vardır.			
	5. Yazısının belli bir hedef kitlesi vardır.			
	6. Yazısı ile ilgili araştırma yapmıştır.			
	7. Yazısı ile ilgili farklı kaynaklardan yararlanmıştır.			
	8. Yazısı ile ilgili topladığı bilgileri düzenlemiştir.			
2. PLANLAMA	9. Yazısına uygun bir yazma planı oluşturmuştur.			
	10. Yazısının ana ve alt başlıklarını belirlemiştir.			
	11. Yazısının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemiştir.			
	12. Yazısının bölümleri arasında bütünlük vardır.			
3. GELİŞTİRME	13. Yazısının tür özelliklerine uygun giriş yapmıştır.			
	14. Yazısında ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle desteklemiştir.			
	15. Yazısında düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmıştır.			
	16. Yazısının bölümleri arasında uygun geçişler yapmıştır.			
	17. Yazısında anlaşılmayan bölüm yoktur.			
	18. Yazısında gereksiz ayrıntılara yer vermemiştir.			
	19. Yazısının her bölümünde ilgi uyandıran bir bilgi, düşünce veya olay vardır.			
	20. Yazısını etkileyici bir şekilde bitirmiştir.			
4. DÜZELTME	21. Yazısında düşünce veya olaylar birbiriyle tutarlı sıralanmıştır.			
	22. Yazısında kullandığı cümlelerde anlatım bozukluğu yoktur.			
	23. Yazısında neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri doğru kurulmuştur.			
	24. Yazısında bağlama uygun sözcükler kullanmıştır.			
	25. Yazısında noktalama işaretlerini doğru kullanmıştır.			
	26. Yazısında yazım yanlışları yoktur.			
5. SUNUM	27. Yazısını türün özelliklerine uygun düzenlemiştir.			
	28. Yazısında düzgün, okunaklı bir yazı kullanmıştır.			
	29. Yazısında sayfa düzenine dikkat etmiştir.			
	30. Yazısında kullandığı başlık ve görseller ilgi çekicidir.			

## Ek 2. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçütleri

4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	HAYIR (1)	KISMEN (3)	EVET (5)
<b>1.HAZIRLIK</b>	<p><b>a.</b> Yazının belli bir konusu yoktur ya da konu anlaşılammaktadır.</p> <p><b>b.</b> Yazının anahtar kelimeleri ve temel kavramları belirlenmemiştir.</p> <p><b>c.</b> Yazının konusu sınırlandırılmamıştır.</p> <p><b>ç.</b> Yazının amacı (ana düşüncesi) doğru olarak belirlenmemiştir.</p> <p><b>d.</b> Yazının hedef kitlesi belirlenmemiştir.</p> <p><b>e.</b> Yazının konusuyla ilgili araştırma yapılmamıştır.</p> <p><b>f.</b> Yazının konusuyla ilgili farklı kaynaklardan yararlanmamıştır.</p> <p><b>g.</b> Yazının konusuyla ilgili topladığı bilgileri düzenlenmemiştir.</p>	<p><b>a.</b> Yazının konusu tam olarak belirlenmemiştir.</p> <p><b>b.</b> Yazının anahtar kelimeleri ve temel kavramları belirlense de eksiklikler vardır.</p> <p><b>c.</b> Yazının konusunu sınırlandırılmaya çalışılmış, fakat bazen konunun dışına çıkmıştır.</p> <p><b>ç.</b> Yazının amacı belirlense de yeteri kadar anlaşılır değildir.</p> <p><b>d.</b> Yazının hedef kitlesi tam olarak belirlenmemiştir.</p> <p><b>e.</b> Yazının konusuyla ilgili araştırma yapılmış, fakat yeterli değildir.</p> <p><b>f.</b> Yazının konusuyla ilgili farklı kaynaklardan yeteri kadar yararlanmamıştır.</p> <p><b>g.</b> Yazının konusuyla ilgili toplanan bilgiler düzenlense de bazı eksiklikler ve yanlışlar var.</p>	<p><b>a.</b> Yazının konusu anlaşılır biçimde belirlenmiştir.</p> <p><b>b.</b> Yazının anahtar kelimeleri ve temel kavramları konuyla ilgilidir ve yeterlidir.</p> <p><b>c.</b> Yazının konusu net ve anlaşılır biçimde sınırlandırılarak ele alınmıştır.</p> <p><b>ç.</b> Yazının amacı (ana düşünce) doğru, anlaşılır ve belirgin bir şekilde verilmiştir.</p> <p><b>d.</b> Yazının hedef kitlesi belirgin bir şekilde konmuştur.</p> <p><b>e.</b> Yazının konusuyla ilgili yapılan araştırma yeterlidir.</p> <p><b>f.</b> Yazının konusuyla ilgili farklı kaynaklardan yeteri kadar yararlanmıştır.</p> <p><b>g.</b> Yazının konusuyla ilgili toplanan bilgiler amacına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.</p>

<b>2.PLANLAMA</b>	<p><b>a.</b> Yazıya uygun bir yazma planı yapmamıştır.</p> <p><b>b.</b> Yazının ana ve alt başlıkları, bölümleri belirlenmemiştir.</p> <p><b>c.</b> Yazının giriş, gelişme ve sonuç ya da serim, düğüm ve çözüm gibi bölümleri yoktur.</p> <p><b>ç.</b> Yazının bölümleri arasında kopukluklar ve tutarsızlıklar vardır.</p>	<p><b>a.</b> Yazma planında fazlalıklar ya da eksiklikler vardır.</p> <p><b>b.</b> Yazının ana ve alt başlıklarını, bölümlerini belirlemede eksiklikler vardır.</p> <p><b>c.</b> Yazının giriş, gelişme ve sonuç ya da serim, düğüm ve çözüm gibi bölümleri yeteri kadar belirgin değildir.</p> <p><b>ç.</b> Yazının bölümleri arasında anlam bakımından genel bir bütünlük olsa da bazı yerlerinin düzeltilmesi gerekir.</p>	<p><b>a.</b> Yazma konusuna uygun bir yazma planı yapmıştır.</p> <p><b>b.</b> Yazının ana ve alt başlıkları, bölümleri doğru belirlenmiştir.</p> <p><b>c.</b> Yazının giriş, gelişme ve sonuç ya da serim, düğüm ve çözüm gibi bölümleri anlaşılır bir şekilde belirgindir.</p> <p><b>ç.</b> Yazının bölümleri arasında anlam bakımından bütünlük sağlanmıştır.</p>
-------------------	--	---	---

<b>3. GELİŞTİRME</b>	<p><b>a.</b> Yazının türüne uygun bir giriş yapılmamıştır.</p> <p><b>b.</b> Yazıda kullanılan yardımcı düşünceler, destekleyiciler, ana düşünceyi desteklememiştir.</p> <p><b>c.</b> Yazıda düşünceyi geliştirme yollarından etkili ve doğru yararlanılmamıştır.</p> <p><b>ç.</b> Yazının bölümleri arasında yapılan geçişler bağlantısız olmuş, yazıda anlam yönünden bütünlük sağlanamamıştır.</p> <p><b>d.</b> Yazının bölümleri anlaşılır değildir.</p> <p><b>e.</b> Yazıda kullan örneklemeler, açıklama gibi ayrıntılar, konudan uzak ve gereksizdir.</p> <p><b>f.</b> Yazının her bölümünde ilgi uyandıran, okuyucuda yeni bilgi, düşünce veya olaylara beklenti oluşturmuyor.</p> <p><b>g.</b> Yazıda işlenen konu uygun bir şekilde sonuçlanmamıştır.</p>	<p><b>a.</b> Yazının tür özelliklerine göre bir giriş yapılmış, fakat etkili değildir.</p> <p><b>b.</b> Yazıda kullanılan yardımcı düşüncelerin bazıları ana düşünceyi doğrudan desteklememiştir.</p> <p><b>c.</b> Yazıda yararlanılan düşünceyi geliştirme yolları konuyu ve ana düşünceyi bazen desteklememiştir.</p> <p><b>ç.</b> Yazının bölümleri arasında yapılan geçişler, bazen anlam kopukluklarına neden olmuştur.</p> <p><b>d.</b> Yazının bazı bölümleri yeterince anlaşılır değildir.</p> <p><b>e.</b> Yazıda bazen kullanılan örneklemeler, açıklama gibi ayrıntılar gereksizdir.</p> <p><b>f.</b> Yazının her bölümü okuyucuda ilgi uyandırmasa da yazıda yeni bilgi, düşünce veya olaylara yer verilmiştir.</p> <p><b>g.</b> Yazıda işlenen konu uygun bir şekilde sonuçlanmış, fakat sonuç etkileyici değildir.</p>	<p><b>a.</b> Yazının tür özelliklerine uygun ve etkileyici bir giriş yapılmıştır.</p> <p><b>b.</b> Yazıda kullanılan yardımcı düşünceler, ana düşünceyi desteklemiştir.</p> <p><b>c.</b> Yazıda yararlanılan düşünceyi geliştirme yolları konu ve ana düşünceyi desteklemiştir.</p> <p><b>ç.</b> Yazının bölümleri arasında yapılan geçişler uygundur, yazıda anlatım bütünlüğü sağlanmıştır.</p> <p><b>d.</b> Yazının bütün bölümleri açık ve anlaşılırdır.</p> <p><b>e.</b> Yazıda kullanılan örneklemeler, açıklama gibi ayrıntıların hepsi gereklidir.</p> <p><b>f.</b> Yazının her bölümünde ilgi uyandıran, okuyucu da beklenti oluşturan bilgi, düşünce veya olaya yer verilmiştir.</p> <p><b>g.</b> Yazıda işlenen konu etkileyici bir biçimde sonuçlanmıştır.</p>
----------------------	--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>4. DÜZELTME</b></p>	<p><b>a.</b> Yazıda sıralanan düşünce veya olaylar birbiriyle tutarlı değildir.</p> <p><b>b.</b> Yazıda kullanılan cümlelerin birçoğunda anlatım bozukluğu vardır.</p> <p><b>c.</b> Yazıda amaç- sonuç, neden-sonuç cümleleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır.</p> <p><b>ç.</b> Konuyla veya bağlamla ilgili olmayan sözcükler kullanılmıştır.</p> <p><b>d.</b> Yazıda noktalama işaretleri hiç kullanılmamış, kullanılanların birçoğu da yanlış kullanılmıştır.</p> <p><b>e.</b> Yazıda büyük harflerin kullanımında ve sözcüklerin yazımında hatalar vardır.</p>	<p><b>a.</b> Yazıda sıralanan düşünce veya olaylar bazen birbiriyle çelişmektedir.</p> <p><b>b.</b> Yazıda kullanılan cümlelerin bazılarında anlatım bozukluğu vardır.</p> <p><b>c.</b> Yazıda amaç- sonuç, neden-sonuç cümleleri bazen doğru ve yerinde kullanılmamıştır.</p> <p><b>ç.</b> Yazıda bazen konuya ve bağlama uygun olmayan sözcükler kullanılmıştır.</p> <p><b>d.</b> Yazıda kullanılan noktalama işaretlerinden bazıları işlevine uygun kullanılmamış veya bazı yerlerde noktalama işaretlerine yer verilmemiştir.</p> <p><b>e.</b> Yazıda bazen büyük harflerin kullanımında ve sözcüklerin yazımında yanlışlar yapılmıştır.</p>	<p><b>a.</b> Yazıda sıralanan düşünce veya olaylar birbiriyle uyumlu ve tutarlı işlenmiştir.</p> <p><b>b.</b> Yazıda kullanılan cümleler anlam ve dil bilgisi yönünden Türkçenin kurallarına uygundur.</p> <p><b>c.</b> Yazıda amaç- sonuç, neden-sonuç cümleleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.</p> <p><b>ç.</b> Yazıda kullanılan sözcükler konuya ve geçtikleri bağlama uygundur.</p> <p><b>d.</b> Yazıda noktalama işaretleri işlevlerine uygun ve doğru yerlerde kullanılmıştır.</p> <p><b>e.</b> Yazıda büyük harflerin kullanımı ve sözcüklerin yazımı kurallarına uyulmuştur.</p>
<p style="text-align: center;"><b>5. SUNUM</b></p>	<p><b>a.</b> Yazı biçim açısından türün özelliklerine göre düzenlenmemiştir.</p> <p><b>b.</b> Yazıda düzgün, okunaklı bir yazı kullanılmamıştır.</p> <p><b>c.</b> Yazıda kağıt ve sayfa düzenine dikkat edilmemiştir.</p> <p><b>ç.</b> Yazıda kullanılan başlık ve görseller uygun yerleştirilmemiştir.</p>	<p><b>a.</b> Yazı biçim açısından türün özelliklerine göre düzenlenmiş, fakat eksiklikler var.</p> <p><b>b.</b> Yazı genel olarak düzgün ve okunaklı olsa da özen gösterilmeyen bölümler vardır.</p> <p><b>c.</b> Yazıda kağıt ve sayfa düzeninin tam olarak sağlanmadığı bölümler vardır.</p> <p><b>ç.</b> Yazıda kullanılan başlık ve görseller bazı yerlerde kaymış veya uygun yerleştirilmemiştir.</p>	<p><b>a.</b> Yazı biçim açısından türün özelliklerine göre düzenlenmiştir.</p> <p><b>b.</b> Yazıda düzgün ve okunaklı bir yazı kullanılmıştır.</p> <p><b>c.</b> Yazının her bölümünde kağıt ve sayfa düzenine dikkat edilmiştir.</p> <p><b>ç.</b> Yazıda kullanılan başlık ve görseller doğru ve yerinde kullanılmıştır, dikkat çekicidir.</p>

### Ek 3. Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği

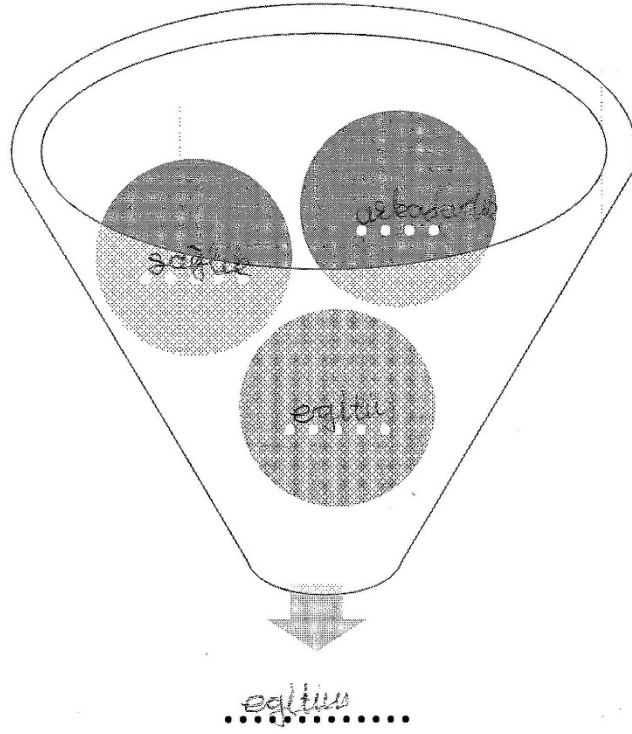
**Değerli öğrenciler,**

Bu ankette sıralanan maddeler, yazılı anlatım ve yazma eğitimi dersi ile ilgili tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili size uygun gelen seçeneği (X) işaretlemektir.

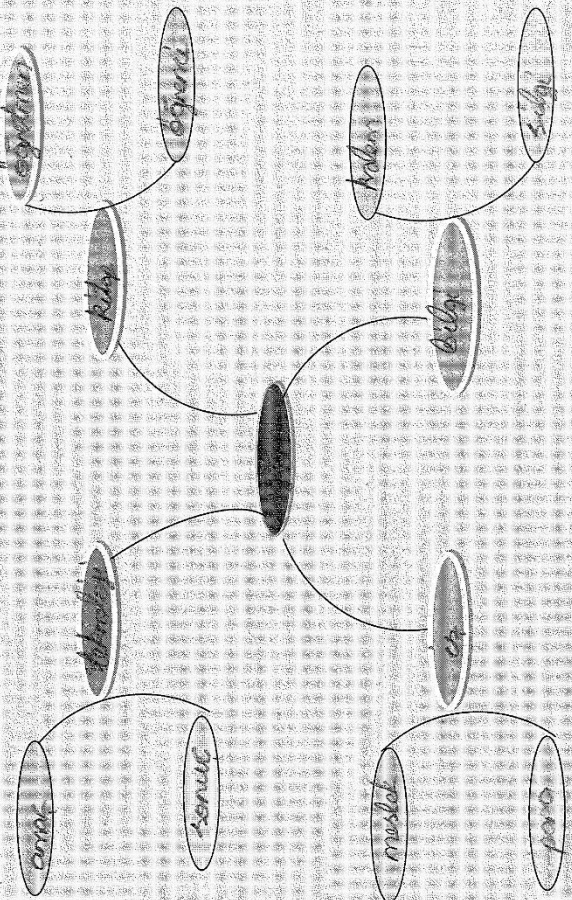
**Not:** Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir yanıt seçeneği yoktur. Önemli olan, maddeleri tek tek okuyup onunla ilgili size uygun gelen şıkta işaretlemektir.

Madde No	YAZILI ANLATIMA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Kadınyorum	Kadınyorum	Kararsızım	Kadınyorum	Kesinlikle Kadınyorum
1	Kitaplarla ilgili her şey dikkatimi çeker.					
2	Kitap okumaya zaman ayırırım.					
3	Okumamı geliştirmek için çok kitap okurum.					
4	Yazılı anlatım etkinliklerinde yazım kuralları önemsizdir.					
5	Kitap okumak çok sıkıcıdır.					
6	Bir şeyler okurken yazım hatalarına dikkat ederim.					
7	Derslerinde yapılan okuma etkinlikleri sıkıcıdır.					
8	Yazı yazmayı çok severim.					
9	Yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat ederim.					
10	Odev yaparken ders kitapları dışındaki kaynaklardan da yararlanılmaktadır.					
11	Yazılı anlatım etkinliklerini yapmak çok zordur.					
12	Yazılı anlatım yarışmaları gereklidir.					
13	Yazılı anlatım etkinlikleri sıkıcıdır.					
14	Yazılı anlatımda noktalama işaretleri önemsizdir.					
15	Yazı yazmaktan hoşlanmam.					
16	Yazılı anlatım etkinliklerinde noktalama kurallarına çok dikkat ederim.					
17	Yazılı anlatım etkinlikleri eğlencelidir.					
18	Yazılı anlatım etkinliklerinde yazım kuralları önemlidir.					
19	Yazılı anlatım yarışmaları gereksizdir.					
20	Yazılı anlatımda noktalama kuralları önemlidir.					
21	Yazılı anlatım etkinlikleri gereksizdir.					
22	Yazılı olarak kendini anlatılabilmek özel bir yetenektir.					



**ETKİNLİK: FİKİRLERİMİ ELİYORUM**

ETKİNLİK: KONUMU KÜMELEYEREK DETAYLANDIRIYORUM

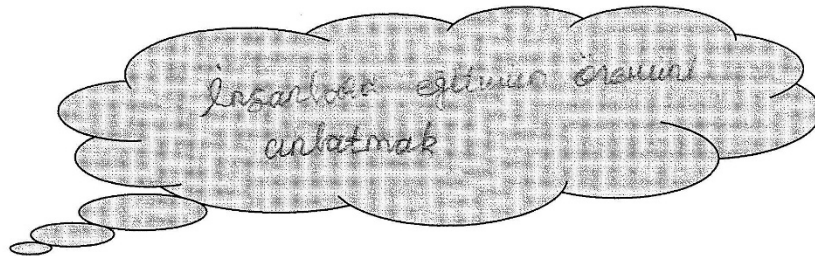
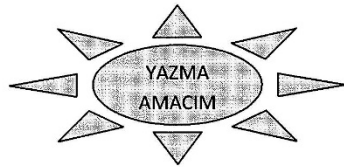
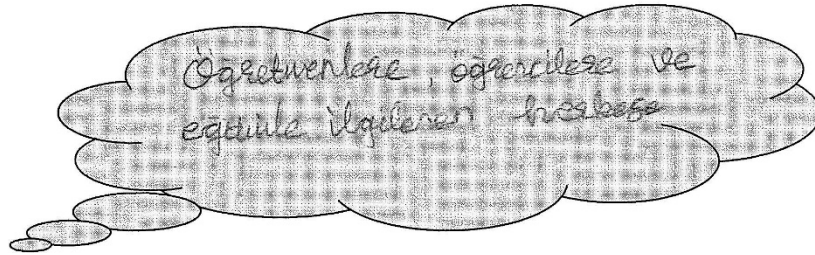
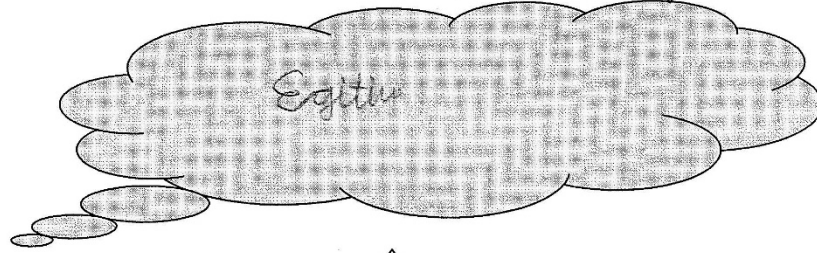
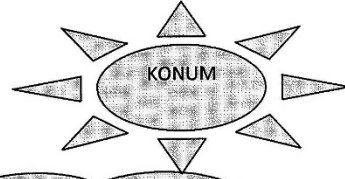


## ETKİNLİK: ANAHTAR KELİMELERİ BELİRLİYORUM

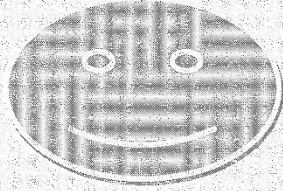
Konunuzla ilişkilendirdiğiniz kavramları ve anahtar kelimeleri önem sırasına göre dizip, ilişkili olmayanları ise eleyebilirsiniz.

KONUM: *egitim**gelecek**meslek**akıllık**akıl**bilgi**teknoloji**güzel yaşamak**para kazanmak**saygı*

ETKİNLİK: NEYİ, KİME, NİÇİN YAZIYORUM

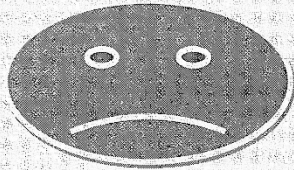


## ETKİNLİK: KONU İLE İLGİLİ NE BİLİYORUM?



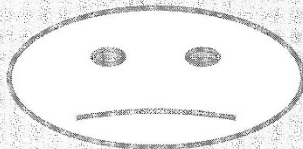
Konu ile ilgili bildiklerim

1. Eğitimin önemli olduğunu.
2. Herkesin eğitim alması.
3. Herkesin eğitime meraklı olması.
4. Eğitimin hayatımızı kolaylaştırması.



Konu ile ilgili bilmediklerim

1. Eğitimle ilgilenenlerin ne kadar olduğunu.
2. Herkesin eğitim alması.
3. Eğitimin herkes için olması.



Konu ile ilgili araştırmam gerekenler

1. Eğitimin önemi
2. Herkesin eğitime meraklı olması
3. Eğitimin hayatımızı kolaylaştırması

## ETKİNLİK: ARAŞTIRMA KAYNAKLARIM

## KONU İLE ARAŞTIRILAN KAYNAKLAR

## KİTAPLAR:

Sosyal medya ve sosyal medya

## ANSIKLOPEDI:

İnternet ansiklopedisi (Wikipedia)

## DERGİ, GAZETE:

Gazete

## İNTERNET AĞLARI:

Milli eğitim bakanlığı ve diğer kaynakları  
siteleri

## ANİ HİKAYE, RÖPORTAJ VE KAYNAKLAR:

Ani hikayesi

## KONU İLE GÖRÜŞEBİLECEĞİM KİŞİLER:

Okul müdürlüğü görüşülebilir

**BALIKÇIL**

Bir gün uzun bacakları üstünde balıkçıl,  
 Uzun boynuna takılmış uzun bir gaga,  
 Dolaşıyordu bir su kıyısında.  
 Su en güzel günlerdeki gibi pırl pırl  
 Güzel turna kardeş fir dönüyordu içinde  
 O nefis yayın kardeşle birlikte  
 Balıkçıla o kadar yaklaşıyorlardı ki  
 Uzansa hepsini yakalayıverecekti  
 Ama hiçbir şey yapmadı, bekledi;  
 Karnım biraz daha acıksın dedi  
 Muntazam yaşardı, vakitsiz yemek yemezdi.  
 Nerden sonra hazret acıktığını hissetti.  
 Yavaşça kıyıya doğru yaklaştı.  
 Bu sefer de sazanlar dolaşıyordu suda.  
 Bekleyecekti, hoşuna gitmemiştii bu da.  
 Nedense biraz fazla kibirliydi.  
 Beğenmezdi öyle değme yemeği.;  
 Sazana mı kaldım diyordu, kuşların beyi.  
 Bununla mı doyacağım! Beni ne sanıyorlar?  
 Sazan da gitti, şimdi bir kaya balığı var;

**ETKİNLİK: ÖRNEK OLAY YAZISI İNCELİYORUM**

	<b>BALIKÇIL</b>
<b>YER</b>	→ <b>BİR SU KIYISI</b>
<b>ANA KARAKTER</b>	→ <b>BALIKÇIL</b>
<b>YARDIMCI KARAKTERLER</b>	→ <b>TURNA, KAYA BALIĞI SAZAN, SÜMÜKLÜ BÖCEK</b>
<b>PROBLEMİN BAŞLANGICI</b>	→ <b>BALIKÇILIN SUDAKİ BALIKLARI BEĞENMEMESİ</b>
<b>PROBLEM</b>	→ <b>BALIKÇILIN AÇ KALMASI</b>
<b>PROBLEMİ ÇÖZÜM TEŞEBBÜSLERİ</b>	→ <b>SUDA YİYECEK BİR ŞEYLER ARAMASI</b>
<b>SONUÇ</b>	→ <b>BALIKÇILIN SÜMÜKLÜ BÖCEĞİ YEMESİ</b>
<b>ANA FİKİR</b>	→ <b>DAHA ZOR DURUMLARA DÜŞMEMEK İÇİN ELİMİZDEKİNİN KIYMETİNİ BİLMELİYİZ.</b>

## NEŞE

Neşeli bir yüz , güneşli bir hava gibidir. Hem kendi hem de başkası için aydınlık vericidir. Ruhun ışıklanması, ısınması neşe ile olur. İçteki bahar iklimi ,ancak onunla çehrede bir tebessüm olup çiçeklenir. Kayıtsız ve kaygısız akan derelerin sularındaki şakrak ahenk , neşe ile bizde bir kakhaha çağlayanı olur.

Neşe ve bahar... İki de yeni bir doğuşu ve taze bir oluşu müjdeliler . İhtiyar tabiat , baharla gençleşir : Ölümlü hayat , neşe ile yeniden canlanır . Neşe , yaratıcı ruhlar için yeni bir alemin güneşi hayırseverler ve başkalarına sevgiden başka ilgi duymayanlar için de gönül huzuru ve rahatlığının işaretidir.

Çocukluğun saflığı ve gençliğin ateşi , en ileri çağlarımızda bile neşe ile yeniden doğar . Neşe fenayı iyi yapar, iyileri büsbütün yüceltir. Ruh neşe ile yükselir, neşe ile büyür . Kötü ihtiraslar , zararlı düşünceler , neşeli anlarda kalplerden silinir. Neşeli bir ruh , faziletin yetişip üreyebileceği en müsait iklimdir.

Fakat unutmamalı ki neşe de bahara benzer ; bir müddet sürer ve sonra söner . Mahzun ve elemli demlerimizde, bir zaman evvelki kakhahalarımızın titrettiği hançereler , hıçkırıklarla nefesimizi kesecek hale gelirler . Gözü yaşarmayanlar , yağmur düşmez kurak topraklar gibi içleri parça parça çatlamaya mahkum biçarelerdir .

Gözyaşları hiçbir zaman neşeyi sürükleyip götürecek bir sel değildir . İçimizdeki bulutlu ve yağışlı anlar geçtikten sonra doğan parlak güneşin iç alemimize vereceği berrak , billur canlılığın zevkini duymak için bu geçici fırtınalara katlanmamı bilmeliyiz . Eğer gerçekten yaşıyorsak en derin acılar bile , bizdeki neşeyi yok edemezler .

Hasan Ali YÜCEL

**ETKİNLİK: YAZMA TASLAĞI ÖRNEĞİ İNCELİYORUM**

**Anafikir: Neşenin insan hayatındaki yeri çok önemlidir.**

**1. Ruhun güzelleşmesi neşe ile olur.**

- a. Ruhun ısınması
- b. Ruhun neşeyle büyümesi**

**2. Neşe insanı canlandırır.**

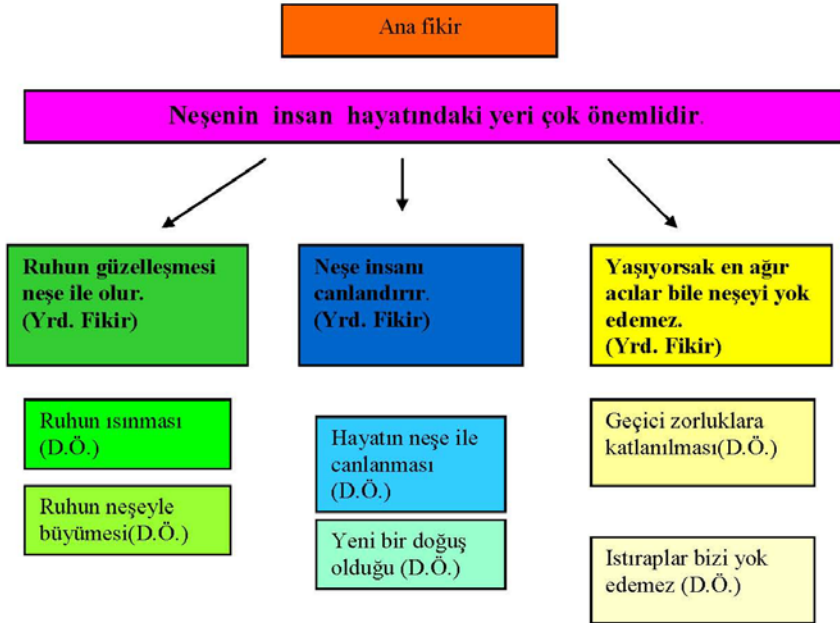
- a. Hayatın neşe ile canlanması
- b. Yeni bir doğuş olduğu**

**3. Yaşıyorsak en ağır acılar bile neşeyi yok edemez.**

- a. Geçici zorluklara katlanması
- b. İstiraplar bizi yok edemez**

## ETKİNLİK: ÖRNEK YAZILAR İNCELİYORUM

## NEŞE



## ETKİNLİK: YAZMA TASLAĞI

1) Eğitim nedir?

a) Eğitim ne işe yarar?

b) Eğitimin amacı nedir?

1) Eğitimin kısa faydaları

a) Eğitim alarak iyi yetiştirilir

b) Meslek sahibi oluruz

1) Eğitimin toplumun gelişmesinde amacı

a) Eğitimli toplumların hali

b) Eğitim mutluluktur  
Her insanın hem toplumun eğitim sayısında  
güçlenmesi

1) .....

a) .....

b) .....

## ETKİNLİK: İKİNCİ YAZMA TASLAĞIMI OLUTURUYORUM

Eğitim çocuklara ve insanlara  
okulla giderek bilgi öğrenmeleridir.  
Okullarda verilen eğitimle insanlar  
hayatı öğrenir hayatla karşılaştıkları  
problemleri çözümler alırlar.

Eğitim bililerin bilimsel ve kültürel  
bilimlere sahiptir. Eğitim alarak iyi  
yetişir, gelişir ve birçok başarıya  
ulaşır. Bu sayede eğitim sayesinde birçok  
şeyi de öğrenir. Kimseye muhtaç  
olmadan yaşar. Bilimin bilimsel  
girişidir.

Eğitim toplumun gelişmesinde çok  
önemlidir. Atalarımız da bizim  
gelişimimiz için eğitimden önem  
vermişlerdir. Eğitim insanın maddi  
duygularını, girişim yapmasını sağlar.

## ETKİNLİK: YAZMA TASLAĞIMI DEĞERLENDİRİYORUM

Yazma taslağımı değerlendiriyorum.	Evet	Kismen	Hayır
1 Yazma taslağım konuma uygundur.	X		
2. Yazma amacıma göre düzenlenmiştir.	X		
3. Setiğim hedef kitleme göre hazırlanmıştır.		X	
4. Belirlediğim anahtar kelimelere yer verdim.		X	
5.Yazma taslağımda yer verdiğim unsurların tamamı gereklidir.	X		
6.Yazma taslağına eklemem gereken unsurlar vardır.			X
7. Yazma taslağımın bölümleri arasında anlam bütünlüğü vardır.	X		

## ETKİNLİK: YAZMAYA BAŞLIYORUM

GİRİŞ: Eğitilmiş çocukların ve insanların ailelere giderek bilgi öğretmeleridir.

Eğitilmiş bireyler ve kültürel insanlar olmaları sağlar.

Eğitilmiş insanlar çevresine örnek olur.

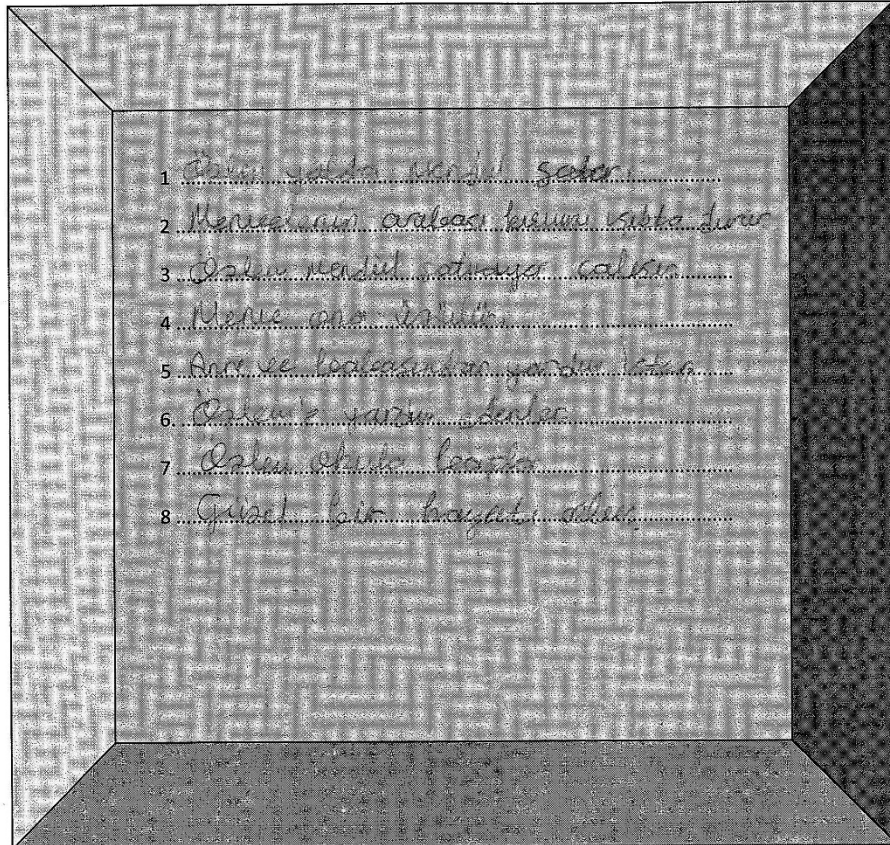
Eğitilmiş bireyler meslek sahibi yapar.

SONUÇ: Eğitilmiş toplum geleceğini, mutlu yapar.

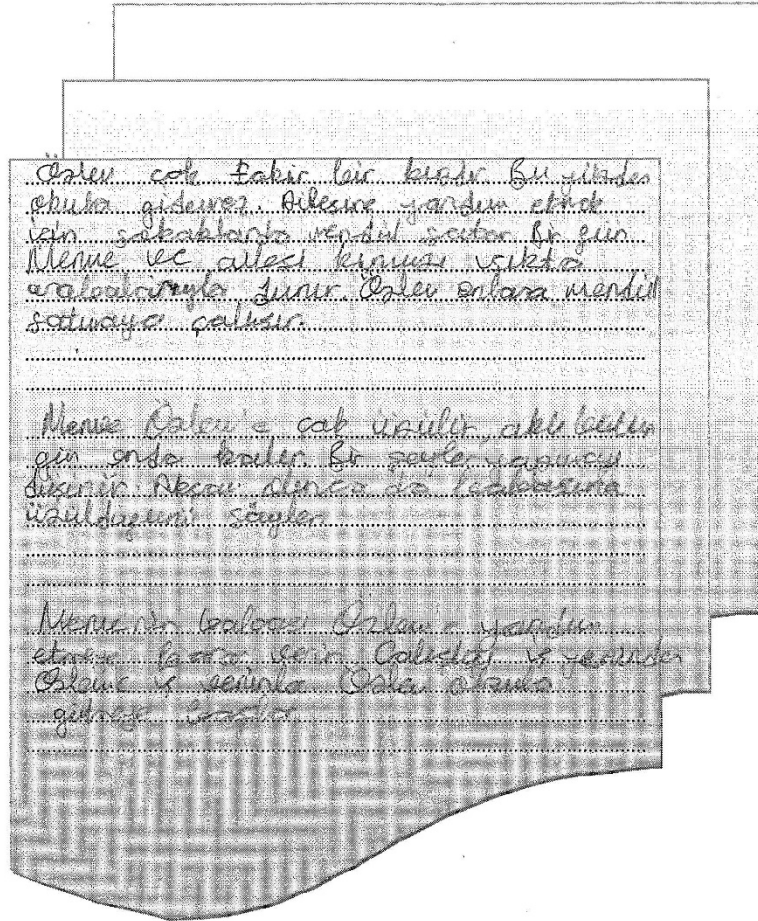
## ETKİNLİK: OLAY YAZIMIN ÜSURLARININ ÖZELLİKLERİNİ BELİRLİYORUM

ANA KARAKTERİN ÖZELLİKLERİ	→	<p>Özlem, tabiri ana cazibeli bir kız.</p>
YARDIMCI KARAKTERLERİN ÖZELLİKLERİ	→	<p>Menide zengin, yardımcıları bir kız.</p>
OLAYIN GEÇTİĞİ YERİN ÖZELLİKLERİ	→	<p>Çok kalabalık bir yer oldu.</p>
OLAYIN GEÇTİĞİ YERİN ÖZELLİKLERİ	→	

## ETKİNLİK: OLAY YAZIMDA YAZMA TASLAĞI OLUŞTURUYORUM



## ETKİNLİK: OLAY YAZIMDA İKİNCİ TASLAĞI OLUŞTURUYORUM



## ETKİNLİK: OLAY YAZIMIN YAZMA TASLAĞINI DEĞERLENDİRİYORUM

Yazma taslağııı değerlendiriyorum.	Evet	Kismen	Hayır
1 Yazma taslağıım konuma uygundur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yazma amacıma gre dzenlenmiştir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Seğtiğim hedef kitleme gre hazırlanmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Belirlediğim anahtar kelimelere yer verdim.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Yazma taslağıımda yer verdiğim unsurların tamamı gereklidir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Yazma taslağıına eklemem gereken unsurlar vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Yazma taslağıımın bölümleri arasında anlam bütünlüğü vardır.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ek 5. Kontrol Grubu Ön Test Bilgilendirici Metin Örneği

### HAYVANLAR

Hayvanlar alemi çok değişik hayvanlar vardır. Hayvanlar aleminin en küçüğü kaptan hayvanı civetimsi 3 santimetre 100km koşar. Etiler hayvanları kemirgen hayvanları ama hayvanları yakaladığında daha değişik hayvanları da aalarını civetlerden alırlar.

Hayvanlar aleminin en küçüğü hayvanları tükürür. Aynı yakalayanlar ise diğer hayvanların kuraklığı bekler.

Hayvanların sayısı ise kaplumbağalardan çok yaşlılar ise sayısı kabuğundan içindedir.

## Kontrol Grubu Ön Test Öyküleyici Metin Örneği

### HAYVANLAR

Hayvanlar deminde işler tamamı. Ağu ile Kortal çok iyi arkadaş. İki künden  
 birine aslana çıplama birbirinin dişlerine bakmamışlar. Tuzlarda kurları aslana  
 anlatmış amma doğru zülden tuşları Ağu ise Kortal karga erdeleken görmüş. Orta  
 kargadan ayırmış Ağu kortalın his kışkırtmış. Söylümüş kortalda Ağu  
 his seismiyormuş eskiden birbirlerini severlermiş tilki onları karga diti  
 miş kurları tuşları aslana anlatmış tilkiye kapse almışlar Ağu ile Kortal ise  
 barmışlar.

## Kontrol Grubu Son Test Bilgilendirici Metin Örneği

### Okul

Okul insanın yapamay gerdüğü bir yerdir insan okulda gerekli görür kurorda hayat  
 la ilgili seyleri öğrenmeden önce arkadaşlarınıdır. Gilmeyi öğrenmeyi vakit geçirmeyi  
 birlikte öğreniniz tatil olduğunda okulun öğreniniz bilgileri öğrenmeyi arkadaşlarını  
 la kulupmayı özlünüz okul bizim her şeyimizdir Ne kadar sıkılabta içimizde  
 okulda ilgili sevgi vardır Okula sahip çıkmalı okula uygun yapmalıyız.

## Kontrol Grubu Son Test Öyküleyici Metin Örneği

OKUL

Bir köy varmış bu köyde okula giden varmış öğretmen bu duruma üzülüyormuş Her ailede  
 konuşuyormuş fakat aileler çocuklarını okula göndermiyormuş okulda Ahmet diye  
 biri varmış okulu seviyormuş her gün okula gidiyormuş fakat bir ay boyunca okul  
 gidememiş öğretmen her merak etmiş bir gün okuldayken sınıfta diye biri varmış öğretm.  
 birde bakmış ki Ahmeti sınıfta satarken görmüş Ahmet öğretmene Öğretmenim babamın da  
 benden var eşimle okula gelmişim demiş öğretmen buna üzülmüş müdürü  
 Saygıları müdürü polislerle göndermiş ve fakat Ahmeti okula getirmişler Ahmet okula  
 geldiği için çok mutlu olmuş.

**Ek 6. Deney Grubu Ön Test Bilgilendirici Metin Örneği****ARABİBAŞLIK**

Arababaskarımız bizim en yakınlarımızdır. İyi giyimli  
kendi giyimde hep beraber oluruz. Hatta sınıt arababaskarımız-  
nımla her gün beraber oluruz. Kim zaman keşifçide  
edimiz. Çünkü bizim arababaskarımız bizi korur. Ama  
arababaskarımız önemlidir. Çünkü denizimizi koruyuyor. Ar-  
babaskarımız güvenli. Çünkü her zaman bizi korur.  
Umarız olabilir.

**Deney Grubu Ön Test Öyküleyici Metin Örneği****ŞLNF DİVNEĞİ**

Arkadaşlarımızla birlikte 5. sınıfın sonunda piknik yaptık. Eylem öğrendiğimiz türü kavaklı konusuna götürdük. Kaf-  
ta pişirdik, kaka idik, harpur yedik, Gebirdek yedik,  
Yaban tarı oynadık. Arkadaşlarımızla çok güzel bir  
gün geçirdik. İnsanın arkadaşlarıyla böyle günler  
geçirmesi çok güzel. İnsan arkadaşlarının kuyne-  
tini alır.

## Deney Grubu Son Test Bilgilendirici Metin Örneği

### EĞİTİM MUTLULUKTUR

Eğitim çocukların ve insanların okula gidenleri bilgi edinmeleridir. Okullarda verilen eğitimle insanlar hayatı öğrenir hayatla karşılaşacakları problemlere çözüm yolları belirlenmiş olurlar. Eğitimde hangi problemlerle karşılaşılabileceğini de düşünürler. Eğitim sayesinde bir toplum içinde yaşamayı öğreniriz. Diğer insanlarla olan ilişkilerimizi eğitim aracılığıyla geliştiririz. Bu da bize daha kaliteli bir yaşam sunar.

Eğitim bilginin bilgili ve becerikli olmanın yardımcı olanıdır. Eğitim olarak iyi yetişiriz. Çeşitli mesleklere örnek gösteriliriz. Ayrıca eğitim sayesinde de meslek sahibi de oluruz. Kimseye muhtaç olmaktan yavaş yavaş kurtulmuş oluruz. Bu şekilde ilerleriz birlikte gurur duyuyoruz. Bu şekilde ilerleriz birer birer olarak daha faydalı oluruz. Bunun dışında eğitim bir toplumun gelişmesinde de önemli rol oynar. Toplumların bilgili, kültürel ve zengin olmasının eğitimiyle olur. Atatürk de milletimizin gelişmesi için eğitime çok önem vermiştir. Atatürk de şöyle demiştir: "Eğitim bir milleti ya hür, özgür, şanlı yapar, ya da bir milleti esarete ve sefaletle terk eder." Bizim şanlı bir millet olmamız için Atatürk bir sıra yeni okullar açtı. Yurt dışına öğrenci gönderdi. Kadın okulları açtı. Herkesin okuma yazma öğretilmesi. Eğitim için çok çaba harcadı. Böylece ülkemiz kalkınmıştır.

Mutlu ve zengin iktisadiyette eğitim de iyidir. Ezilmiş toplumlar da ise bir süre problemler yaşar. Eğitim alanının sağlık durumunu da, bilgileri de, kültürleri de geliştirmek. Böyle olunca da mutlu yaşarlar. Bizler de bir lerey olarak mutlu olmak istiyorsak iyi eğitim almamız gerek çalışmamız. Böylelikle hem bizler hem toplum mutlu olur. Eğitim demek zengin mutluluk demektir.

## Deney Grubu Son Test Öyküleyici Metin Örneği

### BİR GÖÇMEN EĞİTİM ALMAI

Özlem çok fakir bir kızsı. Ailesi de çok fakirdir. İstanbul'da oturuyorlar. Ama ailesi kirayla bile ödeyemiyor. Eve sahiptirleri onları evden atmış. Özlem ve ailesi çok üzülmüşler. Bütün aile iş arıyorlar. Özlem de 6. sınıfa gitmesine rağmen çalışmaya karar vermiş. Özlem'in annesi önce kansı almış. Ama çaresizlikten Özlem çalmasıyla başlamış. Özlem İstanbul'un kalabalık yerlerinde mendil satıyor. Ailesi para getiriyor. Artık okula gitmiyor.

Özlem bir gün kumru şikto duran arabalara mendil satarken çok pahalı bir araba olan bir mendil almış. Mendili alan Merve adında bir 6. sınıf öğrencisinin babasıdır. Babası mendil alırken Merve Özlem'i görmüş. Özlem'in fakirliğine ve çaresizliğine çok üzülmüş. Merve çok zengin ve iyi bir kızsı. Özel okula gidiyor. Ailesi her ihtiyacı karşılıyor. Her işi sorunu yokmuş. Ama iyi bir insan olduğu için okula gidemeyen Özlem için çok üzülüyor. Okulda bütün gün Özlem'i düşünmüş. Hatta akşam eve gidip uyudığında rüyasında bile görünür. Bundan sonra da Özlem'in okula gidip eğitim alması için bir şeyler yapmaya karar vermiş. Merve küçük bir kız olmasına rağmen eğitimin önemli olduğunu öğretmenlerinden biliyor. Merve her çocuğun eğitim alması gerektiğini okula öğrenmiş.

“Merue'nin babası da iyi bir adammış, Merue  
Özlem için babasından yardım istemiş. Babası  
Özlem'e yardım edenin iyi olacağını düşün-  
müştü. Ama korkaka İstanbul'da nasıl buluruz  
deniş. Merue ile babası, Özlem'i göndüklerini  
yazılarda sürekli onu aramışlar. En sonunda onu  
mendil satarken bulmuşlar. Ona yardım ederek  
lenini söylemişler. Özlem önce korkmuş, sonra  
onların iyi insanlar olduğunu anlamış. Bazılar  
Özlem'in evine gitmişler. Hep beraber oturup  
konuşmuşlar. Özlem'in ailesi acılarına, okulmat  
için yardım kabul etmiş. Merue ve Özlem aynı  
okulda okula başlamış. Çok iyi arkadaş olmuşlar.  
Bir biser hayfati eğitim sayesinde kurtulmuş.

**Ek 7.****Kısa Özgeçmiş**

Okan BALCI 2 Ocak 1987 tarihinde Kırklareli’ de doğdu. 2009 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Sakarya ili Kaynarca ilçesi Turnalı Hacı Osman Akgün İlköğretim Okulunda başladığı meslek hayatına Kırklareli Fahri Kasapoğlu Ortaokulunda devam etmektedir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Yüksek Lisans Eğitimini sürdürmekte olup evlidir.

İletişim Adresi \_\_\_\_\_ :

e-mail : [okanbalci39@gmail.com](mailto:okanbalci39@gmail.com)

