



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SÜREÇ TEMELLİ YAZMA ÖĞRETİMİNİN B1 DÜZEYİ
İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
BECERİLERİ VE YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ (MUĞLA
SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

ŞEBNEM İLHAN AGAN

DOKTORA TEZİ

**OCAK, 2024
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SÜREÇ TEMELLİ YAZMA ÖĞRETİMİNİN B1 DÜZEYİ
İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
BECERİLERİ VE YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ (MUĞLA
SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**ŞEBNEM İLHAN AGAN
ORCID NO: 0000-0002-9952-9208**

**TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. SABAHATTİN DENİZ**

DOKTORA TEZİ

**OCAK, 2024
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şebnem İLHAN AGAN tarafından hazırlanan “Süreç Temelli Yazma Öğretiminin B1 Düzeyi İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygılarına Etkisi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Üye

Doç.Dr. Gülçin MUTLU
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Doç.Dr. Eyüp İZCİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 29/12/2023

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Süreç Temelli Yazma Öğretiminin B1 Düzeyi İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygılarına Etkisi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)” başlıklı Doktora Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 29 /12 /2023

İMZA

Şebnem İLHAN AGAN

ÖZET

SÜREÇ TEMELLİ YAZMA ÖĞRETİMİNİN B1 DÜZEYİ İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİ VE YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

ŞEBNEM İLHAN AGAN

Doktora Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. SABAHATTİN DENİZ

Ocak 2024, 186 sayfa

Dünyadaki küresel gelişmelere bağlı olarak ülkemizde de ilköğretim programlarına dâhil edilen yabancı dil öğretimi, yükseköğretim programlarında hazırlık sınıfları ve fakülte ile yüksekokulların zorunlu dersleri dahil olmak üzere uzun bir süreçte yüksek maliyetle yürütülmeye çalışılsa da istenilen hedeflere ulaşamadığı görülmektedir. Bu durumun, yabancı dil derslerinin eğitimin her kademesinde, çoğunlukla programı yetiştirme kaygısı ile geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılarak yeterli tekrara yer verilemeden ürün temelli olarak yürütülmeye çalışılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kavranıp öğrenilmesi en zor becerilerden biri olan, yazma becerisinin de, diğer beceriler ile tümleşik olarak ürün temelli yürütüldüğü görülmektedir. Genellikle öğrenen için üretilmesi uzun ve emek isteyen bir süreç, öğretene için ise değerlendirilmesinin zor olması nedeniyle her iki taraf açısından da en çok ihmal edilen beceri olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, B1 isteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin İngilizce yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan yedi basamaklı süreç temelli yazma öğretimi ile yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili güçlüklerin azaltılması ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinde aktif rol alması ile yazma becerisinde gelişme kaydetmesi ve yazma kaygısının azalması hedeflenmiştir.

Bu araştırmada, hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden, açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanarak süreç temelli yazma öğretiliminin yazma becerisini artırmaya yönelik etkisi incelenmiştir. Daha sonra, süreç temelli yazma öğretilimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerinde farklılık olup olmadığına yönelik olarak kaygı ölçeği uygulanmıştır. Son olarak ise süreç temelli yazma öğretiliminin yazma becerisini artırmaya etkisi ve öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yabancı dilde yazma kaygı düzeylerindeki farklılıklar, nitel yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın alışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda B1 isteğe bağlı hazırlık programına devam eden 21 kontrol ve 21 deney grubu öğrencisi oluştırmaktadır.

Araştırmada sonuç olarak, araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerisi başarı son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Her iki grubun puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık deney grubu lehine sonuçlanmıştır. Deney grubuna katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek İngilizce yazma becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Bir diğer sonuç ise, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görölmektedir. Bu durum, süreç temelli yazma öğretilimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kaygı düzeylerinde azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler, süreç temelli yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak, düzeltme ve tekrar yazma aşamalarında, dilbilgisi, paragraf ve e-mail yapısı, kelime bilgisi, kalıplar, yazım ve planlama ile ilgili kazanımlara sahip olduklarını belirtmektedir. Akran değerlendirmesi ve sergileme aşamaları ile de akranlarının yazdıkları metinleri de görerek kendi yazma becerileri ile ilgili farkındalık kazandıklarını da vurgulamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre, Yükseköğretim düzeyinde, yabancı dil öğretiminde yazma dışındaki diğer beceri alanlarında da süreç temelli öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretilimin her kademesinde hem ana dilde hem de yabancı dilde süreç

temelli yazma öğretimine ilişkin karma araştırma yöntemleri kullanılan araştırmalar yürütülerek sonuçlarının paylaşılmasında fayda olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: yabancı dilde (İngilizce) yazma becerisi, süreç temelli yazma öğretimi, yazma kaygısı, yazma becerisini değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, akran değerlendirme



ABSTRACT

THE EFFECT OF PROCESS-BASED WRITING APPROACH ON THE WRITING SKILLS AND WRITING ANXIETY OF ENGLISH PREPARATORY STUDENTS OF B1 LEVEL (THE SAMPLE OF MUGLA SITKI KOCMAN UNIVERSITY)

ŞEBNEM İLHAN AGAN

Doctoral Dissertation, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Sabahattin DENİZ

January 2024, 186 pages

Depending on the global developments in the world, foreign language teaching has also been included in primary education programs in our country. Although it has been tried to be carried out in a long period of time with a high cost both in preparatory classes in higher education programs and compulsory courses of faculties, it is seen that the desired goals cannot be achieved. It is thought that this situation arises from the fact that foreign language lessons are carried out at all levels of education, mostly with the concern of keeping up the pacing of the syllabus, using traditional methods and techniques, and trying to be carried out on a product-based basis without sufficient repetition. It is seen that the writing skill, which is one of the most difficult skills to comprehend and learn, is carried out on a product-based basis, integrated with other skills. Since it is generally a long and laborious process to produce for the learner, and difficult for the teacher to evaluate, it can be said that it is the most neglected skill for both parties. In this study, it was aimed to reduce the difficulties related to the development of writing skills with the seven-step process-based writing instruction prepared to improve the English language writing skills of B1 optional preparatory students, and to improve writing skills and reduce writing anxiety by letting the learners take an active role in their own learning process.

In this research, the exploratory sequential design that is one of the mixed method designs in which both quantitative and qualitative research methods are utilized together, was used. In the first stage of the research, by applying a pre-test-post-test control group quasi-experimental design, the effect of process-based teaching writing on increasing writing skills was examined. Then, the anxiety scale was applied to determine whether there was a difference in the foreign language writing anxiety levels of the students before and after the process-based writing instruction. Finally, the effect of process-based teaching writing on increasing writing skills and the differences in students' writing anxiety levels before and after the practice were tried to be examined in depth through qualitative semi-structured interviews.

The study group of the research consists of 21 control and 21 experimental group students attending the B1 optional preparatory program at Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla Sıtkı Koçman School of Foreign Languages in the academic year of 2017-2018.

As a result of the study, it was found that there was a significant difference in the writing skill achievement post-test scores of the students in the experimental group and the control group participants. When the scores of both groups were compared, a significant difference resulted in favor of the experimental group. It can be said that the students participating in the experimental group have higher English writing skills than the control group students.

According to another result, it is seen that there is a significant difference between the foreign language writing anxiety mean scores of the experimental and control group students. This situation can be interpreted as the decrease in anxiety levels of the students in the experimental group, to whom process-based writing instruction was applied.

Students state that process-based writing activities that are carried out to improve students' writing skills have gained them grammar, paragraph and e-mail structure, vocabulary, patterns, spelling and planning in the correction and rewriting stages of the process. They also emphasize that they gained awareness about their own writing skills by seeing the texts written by their peers through the peer assessment and display stages.

According to the results of the research, it can be said that there is a need for process-based teaching approaches in foreign language teaching at the higher education level in other skill areas other than writing. In addition, it can be said that it would be beneficial

to share the results by conducting researches using mixed research methods on process-based writing teaching in both mother tongue and foreign language at all levels of education.

Keywords: foreign language (English) writing skill, process based writing, writing anxiety, evaluation of writing skill, rubric, peer assessment



ÖNSÖZ

Doktora eğitimim süresince bana her zaman rehberlik eden, bilgi ve deneyimlerini paylaşılarak, tezimin her bölümünde uzakta olmasına rağmen akademik ve insani olarak da her zaman yanımda hissettiğim, değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Sabahattin DENİZ’e,

Doktora eğitimimim başından sonuna kadar bana güvenerek beni cesaretlendiren, tezimin her aşamasında yer alarak birebir ilgilenip beni yönlendirerek her zaman yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. İzzet GÖRGEN’e,

Doktora tez sürecimde gerek jürim gerekse çalıştığım yüksekokulun müdürü olarak vermiş olduğu her türlü destek için değerli hocam Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL’e,

MSKÜ dışından tez savunma jürisi olarak tezime sağladıkları destek ve katkı için, İzmir Demokrasi Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Gülçin MUTLU ve İnönü Üniversitesi Öğretim Üyeleri Doç. Dr. Eyüp İZCİ ve Prof. Dr. Ahmet KARA’ya

Gerek mesleki tecrübesi gerekse dostluğuyla her dara düştüğümde her türlü soruma yanıt aldığım, her türlü desteğiyle beni tezimi bitirmeye cesaretlendiren sevgili dostum ve değerli akademisyen Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR’e,

Yüksek lisans öğrenciliğimden beri tanıdığım ve manevi olarak ve mesleki bilgi birikimleriyle beni her zaman destekleyen sevgili dostlarım değerli akademisyenler, Doç. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN, Doç. Dr. Nevin KOZCU ÇAKIR; Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN ve Öğr. Gör. Dr. Nilay MUSLU’ya,

Destekleri için uzun yıllar beraber çalıştığım sevgili dostlarım ve çalışma arkadaşlarım, Ayla AKÇA, Aytaç LALEDAĞI, Eda Zuhale ÖZGEN, Hikmet AYAN, Nagihan EKMEKÇİ, Şükran DURMAZ, Damla AYDIN, Melike KARANLIKOĞLU, Neşe GÖRAL, Meryem PEKDEMİR ve Serap SEZER’e

İhtiyaç duyduğum her zaman ulaşabildiğim ve öğrenciliğim süresince son derece anlayışlı davranarak her türlü desteği veren Eğitim Bilimleri Enstitüsü sekreteri Gonca KIRCA ve enstitü personeli Erol KÖSTEL ve bütün enstitü çalışanlarına,

Tezimle ilgili birçok aşamada bana destek veren değerli çalışma arkadaşım, Halil İbrahim ZENGİN’e,

Tez konusu seçimimde çalıştığım kurumda zorunlu hazırlık programında yaptığı süreç temelli yazma öğretimi çalışmalarıyla bana fikir veren Öğr. Gör. Özlem Gümüş'e,

Tezimin intihal raporunu almamda bana çok yardımcı olan üniversitemiz kütüphane birimi çalışanı Elif İŞEL SEVEN'e

Tezimin deney ve kontrol gruplarında yer alan uyumlu ve anlayışlı davranarak uygulamalarımın sorunsuz yürümesini sağlayan değerli öğrencilerime,

Manevi olarak her zaman desteğini hissettiğim ve beni bu süreci bitirmem konusunda cesaretlendiren değerli dostlarım Aslıhan ÇİFTGÜL, Duygu GÖCEK, Ferhan GÖNCÜ, Hande STARMACH'e,

Akademik kariyer yapma konusunda beni cesaretlendiren ve her zaman çalışkanlığı, başarısı ve güzel ahlakıyla model almaya çalıştığım kendisi de bir akademisyen olan rahmetli babam Rifat İLHAN ve canım annem Yurdanur İLHAN'a,

Doktora sürecimin başlarında kaybettiğim ve beni her zaman doktoramı bitirmem konusunda destekleyen sevgili ablam Demet KÜÇÜKAY'a,

Her zaman her konuda yanımda olan ve beni destekleyen hayatımda oldukları için kendimi çok şanslı hissettiğim sevgili eşim Mustafa Melih AGAN ve neşe kaynağım, canım oğlum Mustafa AGAN'a,

TEŞEKKÜRlerimi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ.....	xi
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLolar DİZİNİ	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxii
EKLER DİZİNİ.....	xxiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	24
1.2. Problem Cümlesi	32
1.3. Araştırmanın Amacı	32
1.4. Araştırmanın Önemi	33
1.5. Araştırmanın Varsayımları	34
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	34
1.7. Tanımlar	35

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Nedir?	36
2.1.1. <i>Yazma Becerisinin Önemi</i>	38
2.1.2. <i>Ürün Temelli Yazma</i>	40
2.1.3. <i>Süreç Temelli Yazma</i>	41
2.1.4. <i>Süreç Temelli Yazma Modelleri</i>	42
2.1.4.1. D. Gordon Rohman ve Albert O. Wlecke'nin Süreç Temelli Yazma Modeli	43
2.1.4.2. Janet Emig'in 12. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Süreç Temelli Yazma Modeli	44
2.1.4.3. Donald M. Murray'i Süreç Temelli Yazma Modeli	47
2.1.4.4. Robert Zoellner'in Kompozisyon Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik "Konuş-Yaz" Modeli	50
2.1.4.5. John R. Hayes ve Linda S. Flower'ın Süreç Temelli Yazma Modeli	51
2.1.4.6. Donald H. Graves'in Süreç Temelli Yazma Modeli	52
2.1.4.7. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli	54
2.1.4.8. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli	55
2.1.5. <i>Ürün Temelli Yazma ve Süreç Temelli Yazma Arasındaki Farklar</i>	56
2.1.6. <i>Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA) ve Türleri</i>	57
2.2. İlgili Araştırmalar	60
2.2.1. <i>İlgili Yurtiçi Araştırmalar</i>	60
2.2.2. <i>İlgili Yurtdışı Araştırmalar</i>	67

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Çalışma Grubu	76
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Yazma Becerisi Ön-Test-Son-Test	78
3.3.2. Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeği (SLWAI)	79
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	79
3.3.4. Dereceli Puanlama Anahtarı	79
3.3.3.1. Çalışma Grubu.	80
3.3.3.2. DPA'nın Geliştirilme Süreci.	80
3.3.5. Görüşme Formu	87
3.4. Verilerin Toplanması	88
3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması	89
3.5. Verilerin Analizi	90
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	90
3.5.1.1. Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	91
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	92
3.5.2.1. Nitel Verilerin Analizinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.	92
3.5.2.1.1. İnandırıcılık.	92
3.5.2.1.2. Aktarılabilirlik.	93
3.5.2.1.3. Tutarlılık.	93
3.5.2.1.4. Teyit Edilebilirlik.	94
3.6. Araştırmacının Rolü	95

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	96
4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	96
4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	98
4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99
4.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	101
4.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	102
4.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	104
4.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	105
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	107
4.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	108
4.9.1.1. Cinsiyet	108
4.9.1.2. Mezun Oldukları Lise Türü	110
4.9.1.3. Yabancı Dil Tecrübeleri	112
4.1.10. Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	113
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	114
4.2.1. STYÖ'nün Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular ve Yorum	114
4.2.2. STYÖ Etkinliklerinin Zorlayıcılığına İlişkin Bulgular ve Yorum	118
4.2.3. Öğrencilerin STYÖ Etkinliklerini Yenilikçi Bulma Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	121
4.2.4. STYÖ Etkinliklerinin Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Önerilere ilişkin Bulgular ve Yorum	123
4.2.5. STYÖ'nün Kaygı Durumuna Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	127

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	130
5.1.1. <i>Nicel Alt Problemlere İlişkin Tartışma ve Sonuç</i>	130
5.1.2. <i>STYÖ Uygulanan Öğrencilerin STYÖ'ye Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç</i>	138
5.2. Öneriler	144
KAYNAKÇA	146
EKLER	164

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Emig'in On Boyutlu Kompozisyon Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Süreç Temelli Yazma Modelinin Özeti</i>	46
Tablo 2. <i>Murray'in Süreç Temelli Yazma Modelinin Aşamaları</i>	48
Tablo 3. <i>Ürün ve Süreç Temelli Yazma Farkları</i>	57
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Çalışma Grubu Bilgileri</i>	77
Tablo 5. <i>DPA'nın Okuyucular Arası Uyum Değeri</i>	83
Tablo 6. <i>DPA'nın Geliştirilmesi Sürecinin Başlangıcı, Ortası ve Sonunda Belirlenen Boyutlar</i>	84
Tablo 7. <i>DPA'nın İçerik, Paragraf Yapısı, Dilbilgisi, Sözcük Bilgisi ve Yazım Boyutlarına Göre Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklı Kappa Katsayısı Sonuçları</i>	86
Tablo 8. <i>Süreç Temelli Yazma Uygulama Öncesi ve Uygulama Süreci İşlem Basamakları</i>	88
Tablo 9. <i>İki Kodlayıcı Arası Güvenirlik</i>	94
Tablo 10. <i>Kodlamalar Arası Güvenirlik</i>	95
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-test Puanlarının Normallik Sonuçları</i>	97
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-Test Puanlarının Mann Whitney U Sonuçları</i>	97
Tablo 13. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-test-Son-test Puanlarının Normallik Dağılımları</i>	98
Tablo 14. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-Test–Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 15. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-test-Son-test Puanlarının Normallik Dağılımları</i>	100
Tablo 16. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-Test-Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Sonuçları</i>	100

Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Son-test Puanlarının Normallik Sonuçları</i>	101
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Son-Test Puanlarının Mann Whitney U Sonuçları</i>	102
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazmada Kaygı Ön-test Puanlarının Normallik Sonuçları</i>	103
Tablo 20. <i>Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin Kontrol ve Deney Grupları Ön-Test Ortalama Puanları T Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 21. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ön-Test-Son-Test Puanlarının Normallik Sonuçları</i>	104
Tablo 22. <i>Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin Deney Grubu Ön-Test-Son-Test Ortalama Puanları İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 23. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ön-test-Son-test Puanlarının Normallik Dağılımları</i>	106
Tablo 24. <i>Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin Kontrol Grubu Ön-Test- Son-Test Ortalama Puanları T Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 25. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Son-test Puanlarının Normallik Sonuçları</i>	107
Tablo 26. <i>Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin Kontrol ve Deney Grupları Son-Test Ortalama Puanları T Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 27. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 28. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Son-Test Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 29. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam Son-Test ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre ANOVA Sonuçları</i>	111

Tablo 30. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam Son-Test ve Alt Boyut Puanlarının Yabancı Dil Tecrübelerine Göre ANOVA Sonuçları</i>	112
Tablo 31. <i>Deney Grubunun Son Test İngilizce Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Son-Test Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları</i>	113
Tablo 32. <i>STYÖ'nün Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Katkısına İlişkin Görüşler</i>	115
Tablo 33. <i>STYÖ Etkinliklerinin Zorlayıcılığına İlişkin Görüşler</i>	119
Tablo 34. <i>Öğrencilerin STYÖ Etkinliklerini Yenilikçi Bulma Nedenleri</i>	121
Tablo 35. <i>STYÖ Etkinliklerinin Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Önerilere</i>	123
Tablo 36. <i>STYÖ'nün Kaygı Durumuna Etkisi</i>	128

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. 7 Basamaklı Süreç Temelli Yazma Öğretimi Modeli	29
Şekil 2. Emig'in On Boyutlu Kompozisyon Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Süreç Temelli Yazma Modeli	45
Şekil 3. Hayes ve Flower'ın Süreç Temelli Yazma Modeli.....	52
Şekil 4. Graves'in Süreç Temelli Yazma Modeli	53
Şekil 5. DPA Geliştirme İşlem Basamakları	81



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

STYÖ

DPA

MEB

SLWAI

Açıklamalar

Süreç Temelli Yazma Öğretimi

Dereceli Puanlama Anahtarı

Milli Eğitim Bakanlığı

Second Language Writing Anxiety Inventory



EKLER DİZİNİ

<i>Ek 1. Araştırma İzin Belgesi</i>	164
<i>Ek 2. Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeği</i>	166
<i>Ek 3. Dereceli Puanlama Anahtarı.....</i>	168
<i>Ek 4. Görüşme Formu</i>	169
<i>Ek 5 Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımına Yönelik Hazırlanmış Örnek Metinler</i>	170
<i>Ek 6. Süreç Temelli Yazma Öğretimi Etkinlikleri</i>	172
<i>Ek 7. Yazma Becerisi Ön-Test-Son-Test</i>	185

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlayan dile ait dört temel dil becerisi içinden bu çalışma kapsamında diğer dil becerilerine göre daha karmaşık ve kazanılması zor olan yazma becerisi ele alınmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, küresel boyutta her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki değişim ve bunun kaçınılmaz sonucu olarak değişimin eğitime yansımalarından bahsedilmektedir. Bu bağlamda uygulanmaya başlayan ürünü değil süreci temel alan yeni yaklaşımların yabancı dilde kazanılması zor olan yazma becerisini geliştirmeye ve bu beceriyle ilgili kaygı düzeyini azaltmaya yönelik olarak uygulanabilecek bir süreç temelli yazma öğretim modeli betimlenerek önerilmektedir.

Dünya’da, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde, bilim ve teknolojideki küresel boyuttaki değişimler, birçok alan gibi eğitim sisteminde de köklü değişikliklere neden olmuştur. Pozitivist felsefe ve davranışçı eğitim yaklaşımının yerini post modern felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma bıraktığı söylenebilir. (Gülpınar, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitimin odağı öğrenen olmuş, öğretmen merkezli, ders kitabını temel alan geleneksel yaklaşımın tersine, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenenin kendi öğrenme sürecinde aktif rol aldığı, öğrenci merkezli öğretim ortamları ortaya çıkmıştır (Jonassen, 1991; Von Glasersfeld, 1995). Başlangıçta öğrenenin bilgiyi nasıl öğrendiğine ilişkin bir kuram olarak gelişen yapılandırmacılık zamanla bilginin nasıl yapılandırıldığına ilişkin bir yaklaşıma dönüşerek bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması önem kazanmıştır. Yapılandırmacı

bakış açısında, öğrenen bilginin pasif alıcısı değil, kendi fikirlerini kendi inisiyatifini kullanarak yapılandıran, yeni bir bilgi ile karşılaştığında önceden oluşturduğu kuralları kullanarak algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturan eşsiz bir birey olarak görülürken, öğretmen ise problem çözme ve sorgulama temelli öğrenme yoluyla kendi fikirlerini yapılandıran, öğrenene rehberlik eden konumundadır. Bu paradigma, öğrenme öğretme süreçlerine ve öğrenen öğretene rollerine yeni bir bakış açısı getirmiştir (Brooks ve Brooks, 1999; Cunningham ve Duffy, 1996; Khalid ve Azeem, 2012).

Bu yaklaşımla birlikte, dünyada birçok ülke etkilenecek programlarında eğitim reformuna gitmiştir. Türkiye’de ise, MEB öğretmenlere 2000’li yıllarda yoğun olarak eğitim ortamlarını düzenlemede bir takım önerilerde ve yönlendirmelerde bulunulurken, 2004-2005 yılları arasında kapsamlı olarak, “eğitim reformu” adı altında dünyadaki kuramsal ve uygulamalı eğitim yaklaşımlarına dayalı olarak, öğretim programlarının ana yapısını yapılandırmacı yaklaşımın etkisi ile değiştirmeye başlamıştır. Eğitim programlarındaki öncelikli değişim ilköğretim programlarında başlamış daha sonra ortaöğretim programlarındaki değişikliklerle devam edilmiştir (Akınoğlu, 2005).

Bunun sonucu olarak da bu değişim diğer konu alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de, öğrenenin kendi öğrenme sürecinde aktif katılımını gerektiren, öğrenci merkezli alternatif öğretim metotlarının kullanımını zorunlu kılmıştır.

Ülkemizde yabancı dil öğrenimi, dünyadaki küresel gelişmelere de bağlı olarak, giderek daha çok önem kazanmakta ve okul programlarında ilköğretim birinci kademeye kadar yer verilmektedir. İngilizce, öğrenilmesi hedeflenen yabancı diller arasında ağırlıklı bir yer tutmakta ve birinci sırada yer almaktadır. Yabancı dil öğrenimine ilköğretim ikinci sınıftan başlandığı ve üniversite de dâhil on yıldan uzun bir zaman diliminin harcandığı dikkate alındığında, uzun ve pahalı bir süreç olduğu görülmektedir. Bütün bunlara rağmen yabancı dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşamadığı da açıktır. Bu durum daha çok yabancı dil öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılmasından kaynaklanmaktadır (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011).

Yabancı dil ve ana dil öğretiminde temel dil öğretim becerileri arasında yer alan yazma becerisinin, öğrenilmesi ve kavranması açısından en zor beceri olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Graham ve Sandbell, 2011; Onozawa, 2010). Konuşma becerisi gibi hata yapma durumunda alıcı tarafından kolaylıkla algılanabilmesi ve yapılan hataların

doğrudan göze çarpması nedeniyle, yazma becerisinin de tam ve doğru ifade gerektiren bir beceri olduğu, bu nedenle de bu becerinin, öğrencilerin kendilerini tam anlamıyla rahat ve güvende hissetmedikleri bir alan olarak görülmektedir. Ayrıca, yazma becerisinin tam ve doğru olarak gerçekleştirilebilmesi için yazan kişinin dilbilgisi ve yazım-noktalama kullanımlarını doğru ve düzgün bir şekilde kullanması ve aynı zamanda sözcük seçimi, şekil ve içerik bakımından da yazının doyurucu ve doğru olması gereklidir (Selvikavak, 2006).

Birçok yabancı dil öğrenenin yazma becerisini zor bir süreç olarak gördüğünü vurgulayan Bayram (2006) ise, öğrenenlerin yazmadan önce, yazarken ve yazma sonrasında birçok etkeni dikkate alması gerektiğini belirtmektedir. Akademik yazma söz konusu olduğunda hedef dili öğrenirken aynı zamanda akademik yazmayı öğrenip uygulamak zorunda olması nedeniyle öğrenenin üzerindeki yük daha da artmaktadır. Yazmaya çabalarken, kaydettikleri gelişimi görememeleri ise onları ümitsizliğe iterek zaman zaman pes etmelerine neden olabilmektedir.

Collins ve Gertner'e (1999) göre ise; tüm metinsel yapı, paragraf yapısı, tümce yapısı (biçim bilim) ve sözcük yapısı olmak üzere, bu dört temel yapısal düzeyin ana dil, ikinci ya da yabancı dilde aynı anda doğru olarak oluşturulamaması yazma becerisinin zor olarak algılanmasına sebep olmaktadır (Akt., İnan, 2014). Ayrıca sınıf içi etkinliklerde uygulama, değerlendirme ve düzeltmeye verilen önemin yetersiz oluşu, dönüt verilse de bunun çoğunlukla düzeltme ya da sınıflandırmaya yönelik oluşu gerçeği bu becerinin kazanılmasını ve geliştirilmesini geciktirmektedir (Chastain, 1988).

Bir başka araştırmada ise İnal (2006), ülkemizde ve dünyada yazma ile ilgili sorunları üç ana başlıkta toplamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde, yazma derslerinin geleneksel yöntemlerle verilmesi, yazma öncesi yazma planlaması yapılmaması, sınıfların kalabalık olması ve bu nedenle yazılan metinlerin değerlendirilme zorluğu sorun olarak görülürken, duyuşsal ve bilişsel alandaki sorunlardan en önemlisi, öğrencinin yazı yazmada yeterince güdülenmemesi ve sosyal alanda ise yetersiz okuma alışkanlığına sahip olması olarak görülmektedir.

Bireylerin yazılı anlatım başarılarını etkileyen ve yazmaktan uzaklaşmalarına sebep olan etkenlerden biri de yazma kaygısıdır. Yazma kaygısı; yazmaya karşı

geliştirilen bir tepkidir ve Daly ve Wilson’a (1983) göre “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur.

Basit bir mektup yazımından karmaşık rapor yazımına kadar herhangi bir yazma eylemi, öğrenciler arasından yazma kaygısı oluşturabilmektedir. Yazma kaygısı öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir (Brand ve Leckie, 1988; Petzel ve Wenzel, 1993).

Daly ve Wilson’a göre (1983) yazma hakkındaki olumlu tutum, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlıdır. Öğretim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların geliştirilmesine sebep olmaktadır. Bireyde yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum zamanla yazma başarısına etki ederek bireyde yazma kaygısı oluşturabilir. Yazma çalışmalarının süreç temelli olarak ele alınmasıyla daha nitelikli cümle, paragraf ve metinlerin elde edilmesinin sağlanabileceği vurgulanmaktadır.

Culham’a (2003) göre iyi bir yazar, yazmadan önce plan yapar, planını gözden geçirerek yazar, yazarken başkasına sorar, araştırma yapar, başkasına okutur ve son halini almadan önce birçok taslak yapar. Son ürüne ulaşmadan önce yazılan metin birçok işlem basamağından geçer. Yapılan bu işlemler ise, “süreç temelli yazma öğretimi” (STYÖ) kavramı ya da “süreç temelli yazma yaklaşımı” ile ifade edilmektedir.

STYÖ, 1970’lerden itibaren yabancı dil öğretiminde yazma becerisi için kullanılması önerilen bir yaklaşımdır (Onozawa, 2010). Yaklaşım için kesin bir tanım söz konusu olmamasına rağmen belli başlı ilkeler şu şekilde özetlenebilir: Öğrenciler; amaç belirleme, fikirler oluşturma, fikirleri düzenleme gibi süreçleri kapsayan planlama, yazma planını eyleme geçirme anlamına gelen çeviri/dönüştürme ve değerlendirme, düzeltme ve denetlemeyi içeren gözden geçirme gibi 3 basamaklı bir işlem sürecini gerçekleştirirler. Öğrenciler gerçek bir amaç ve okuyucu için yazarlar. Öğrencilerin kendi yazılarını sahiplenmesi, öz-yansıtım ve değerlendirme ön planda tutulur. Öğrenciler işbirliği içinde çalışırken öğretmen yazma süreci için destekleyici bir ortam yaratır. Mini derslerle, yazma konferanslarıyla ve öğretim süreçleriyle bireyselleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş bir yazma öğretimi süreci sağlanır (Graham, 2006).

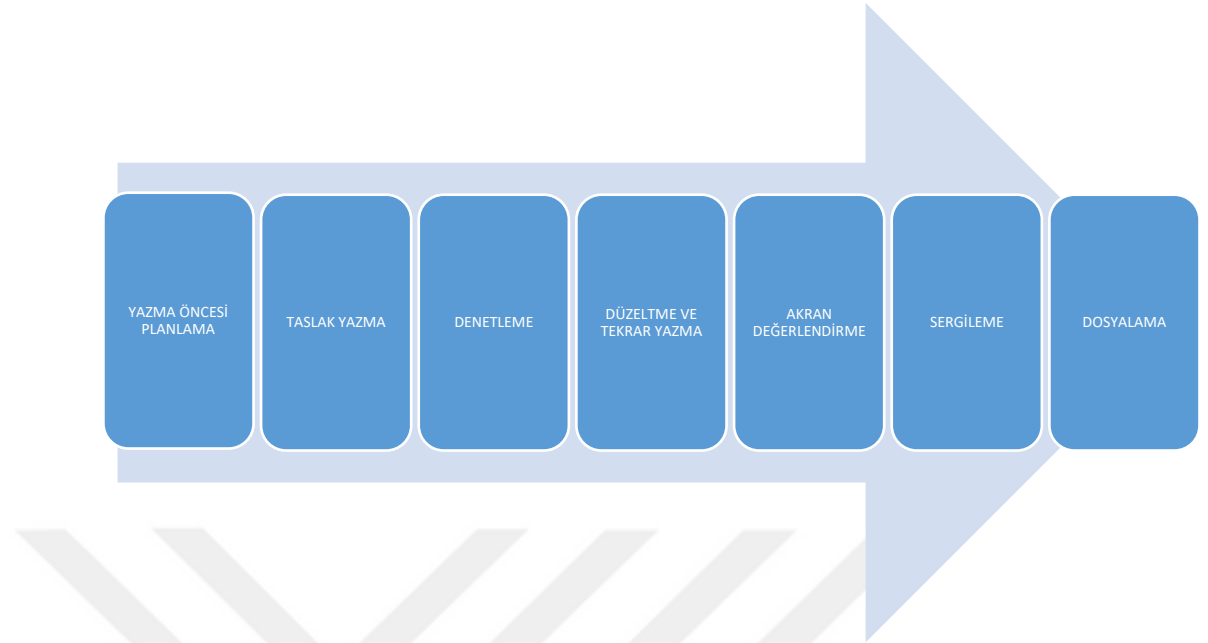
Bu yaklaşım, yazma becerisini bir ürün olarak değil de bir süreç olarak ele alarak öğrencilerin üretimde bulunmadan önceki ve üretim sırasındaki işlemler üzerinde odaklanmalarını sağlar. STYÖ, yazma sürecinde birçok tekniğin kullanımını öngörür (Arıza Martínez, 2005). Öğrencilere yeterince zaman vererek, yazdıkları üzerinde tekrar düşünmelerine, gözden geçirmelerine ve düzeltmelerine/değiştirmelerine ve her konuda öğretmenlerinin veya arkadaşlarının fikirlerini almalarına olanak tanıyarak onların yazı yazarken kendi düşüncelerini ve duygularını açıklamaları konusunda özgür hissetmelerini sağlar (Onozawa, 2010). Yaklaşım; öğretmen rehber, kolaylaştırıcı ve okuyucu rollerinde iken öğrenci paydaş rolünde ve işbirliği içindedir (Arıza Martínez, 2005). Böylece yaklaşım öğrenciler için zorlu bir süreç olan yazma sürecini kolaylaştırır.

STYÖ alt basamaklardan oluşan bir yaklaşımdır. Yaklaşımın alt basamaklandırılması farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin, Harmer (2002) yaklaşımı Planlama, Taslak Yazma ve Düzeltme şeklinde 3 basamak ile sınırlanmıştır. Ancak alan yazında yaklaşımın 5 basamaklı aşamalandırması olan 4+1 Planlı Yazma Değerlendirme modeli olarak da ifade edilen en yaygın olanıdır. Söz konusu basamaklar, yazma öncesi, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlama olarak belirtilmektedir (Urquhart ve McIver, 2005; Bright ve Bright, 2007; Ecenbarger, 2007).

Yaklaşımın aşamalandırılmasında adlar ve sayılar değışiklik gösterse de araştırmacıların öğrencilerin düzeyine ve yazmanın amacına göre basitten karmaşığa doğru bir sıralama izledikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazma ürününü ortaya çıkarabilmesi için bu aşamaları sırasıyla ve eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamında STYÖ; yukarıda bahsedilen ve alan yazında geçen birçok aşamalandırmalardan derlenerek, dosyalama tekniğinin de eklenmesi ile eklektik 7 aşamalı bir model olarak kabul edilmiştir. Modelin aşamaları sırasıyla; Yazma Öncesi Planlama, Taslak Yazma, Denetleme, Düzeltme ve Tekrar Yazma, Akran Değerlendirmesi, Sergileme ve Dosyalama olarak belirlenen bu aşamalar birbirine bağlı ve ardışık aşamalardır. Aşamalar Şekil 1’de görölmektedir.

Şekil 1. 7 Basamaklı Süreç Temelli Yazma Öğretimi Modeli



Yazma Öncesi Planlama Aşaması, öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı ve yazacakları konu hakkında ve konuyu nasıl bir yaklaşımla ele almaları gerektiği hakkında düşünmelerini sağlayan basamaktır (Bae, 2011). Yazma öncesi planlama aşaması için önerilebilecek, öğrencileri birbirleri ya da öğretmenleriyle etkileşim kurarak konuşması, beyin fırtınası, kavram haritaları oluşturmak, görselleştirmek, okuyarak bilgi edinmek, hızlı yazmak, listelemek, araştırmak, taslak plan oluşturmak, günlük tutmak, gözlemlemek, tahminde bulunmak, 5N1K soruları sormak gibi farklı durumlarda kullanabilecekleri birçok yöntem teknik bulunmaktadır (Murray, 2004).

Taslak Yazma Aşaması; bu aşamada öğrenciler düşüncelerini kâğıt üzerine dökerler. Bu aşamada kendilerine yazmaları için verilen konu hakkında öğrencilerden yazma öncesi planlama aşamasında çeşitli yöntem tekniklerle planladıkları konuyu gözden geçirerek, üretim aşamasına geçmeleri beklenir. Öğrenciler konu ile ilgili hazırlamış oldukları taslak plan doğrultusunda yazmaya başlarlar. Ancak, yazılan bu metin yazının son şekli değildir, dolayısıyla öğrencilere daha sonra yazdıkları yazının üzerinde değişiklikler yapılabileceği dolayısıyla kaygı duymamaları hatırlatılır (Murray, 2004).

Denetleme Aşaması, okuyucuya iletilmek istenen anlamın etkili bir şekilde iletilip iletilmediğine yönelik olarak, yazılanları incelenmesi aşamasıdır (Seow, 2002). Bu amaçla yazılan metin, konuyla ilgili olmayan, fazla ve gereksiz ya da eksik ve anlaşılmaz

olan noktaların tespiti için incelenir. Bu aşamada konu, ana düşünce ve destekleyici düşünceler temel alınarak yazılan metin derinlemesine incelenir. Aralarındaki tutarlılık ve bağdaşıklık ilişkisi irdelenmeye çalışılır. Anlaşılamayan noktaların altı çizilir ve anlaşılır olması sağlanmaya çalışılır. Öğrenciler, kendi yazılarını kontrol etmeleri için oluşturulan soru formundaki kontrol listeleri ile yazdıkları metinleri denetleme şansını bulur aynı zamanda öğretim elemanının önceden belirlenmiş sembollerle kodladığı hataları görerek ihtiyaçları olan yönlendirmeleri alma fırsatını bulurlar.

Düzeltilme ve Tekrar Yazma aşaması, öğrenciler yazdıkları metindeki yazım, noktalama, dilbilgisi kelime bilgisi ve yazılan metnin yapısına yönelik hatalarla uğraşırlar ve yazıların üzerinde bu hataları düzeltmeye yönelik değişiklikler yaparlar. Düzeltilme aşamasında metni üreten yazar ve bir diğer kişinin dersin sorumlusunun, birlikte çalışmasının yazan kişinin üzerinde çok fazla vakit geçirdiği bir metinde hataları görmesinde güçlük yaşayabileceği, yine yazarın yazma sürecinde farkındalık sağlaması ve sonuçta ortaya çıkacak yazının niteliği açısından daha yararlı olacağı vurgulanmaktadır (Peha, 1997). Bu araştırmada öğrenciler, öğretmenlerinin sembollerle kodladığı yazım ve dilbilgisi ya da anlam bilgisi hatalarını aynı zamanda yazdıkları metinlerde hatalarını kendilerinin kontrol etmeleri için oluşturulan soru formundaki kontrol listeleri ile denetleyerek düzeltip tekrar yazarlar. Yazdıkları son metin öğretim elemanı tarafından belirtilen hataların düzeltilip düzeltilmediğini görmek amacıyla tekrar denetlenir ve hala hata varsa hataları öğrencilere gösterilerek öğretim elemanı tarafından düzeltilir ve metne son şekli verilir.

Akran Değerlendirmesi aşaması, öğrencilerin yazdıkları metni sergilemeden önce en az bir akranlarına okutarak, öğretim elemanının yönlendirici nitelikteki soruları ya da kontrol listesi doldurarak ortaya çıkan ürünün niteliği ile ilgili yorum yaparak değerlendirdikleri aşamadır (Kurt ve Atay, 2007).

Sergileme aşaması ya da bir diğer adıyla yayınlama aşaması, yazarın ortaya çıkardığı ürünü okuyucuyla paylaştığı finaldir. Öğrencilerin ürettikleri metinleri sesli olarak ya da yazılı olarak sergilemek amacıyla dinleyici ya da okuyucuyla buluşturdıkları aşama olarak da açıklanabilir (Bright, 2007). Bu araştırmada öğrencilerin yazdıkları metinleri sınıfta sergileyerek okuyucuyla buluşturmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Dosyalama aşaması ise, öğrenenin aldığı dönütler ve yaptığı düzeltmelerle kendi öğrenme sürecinde öğrenenin aktif rol almasını sağlayarak, kişisel çabası, gelişimi ve

başarısını gözlemleyebileceği bir öğrenme aracı olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Tillema, 2003). Bu araştırmada öğrenciler, süreç temelli yazma öğretimi boyunca ortaya koydukları ürünleri, araştırmanın başında kendilerine verilen konuyla ilgili yazdıkları ilk metni (ön-test) ve araştırmanın sonunda yazdıkları son metni (son-test) ayrıca, araştırma sonunda yazma becerilerindeki gelişme ile ilgili öz değerlendirmeleri ve akran değerlendirmelerini dosyalayarak yazdıkları ürünleri saklamaktadırlar.

Ayrıca yapılan alan yazın taraması sonuçları, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan süreç temelli yazma ve yazma kaygısı ile ilgili pek çok farklı çalışma bulunurken, bir arada uygulanmaları ve çoğunlukla ihmal edilen B1 isteğe bağlı hazırlık öğrencilerine yönelik olarak süreç temelli yazma öğretiminin 7 aşamalı bir modeller uygulanmasına yönelik bir araştırma bulunmadığını göstermektedir.

Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık öğrencilerine, Avrupa Dil Ortak Çerçeve Programı'nda tanımlanan B1 ve B2 olmak üzere iki düzeyde yabancı dil (İngilizce) eğitimi verilmektedir. Zorunlu hazırlık (B2 düzeyi), öğrencileri eğitim dili İngilizce ağırlıklı olan bölümlerden gelen öğrencilere uygulanırken, B1 düzeyi isteğe bağlı olarak, hazırlık alma zorunluluğu olmayan diğer bölümlerden gelen öğrencilere uygulanmaktadır. Zorunlu hazırlık alan öğrencilere yazma becerilerini geliştirmek ve ölçmek amacıyla hâlihazırda yazma portfolyosu adı altında hazırlık programına entegre edilerek uygulanan bir yazma etkinliği bulunmakta, ancak B1 düzeyi öğrencilerine yazma becerilerini geliştirebilecekleri bir etkinlik yapılamamaktadır. Bunun yerine öğrencilerden B1 düzeyinde kullanılan öğretim materyalindeki yazma çalışmalarını yazmaları istenmekte ancak bu da yazma becerilerini geliştirmede zayıf kalmaktadır. Bu anlamda, bu araştırma ile B1 isteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin İngilizce yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanacak süreç temelli yazma öğretimi ile yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili güçlüklerin azaltılması ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinde aktif rol alması ile yazma becerisinde gelişme kaydetmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte öğrencilere süreç temelli yazma öğretimi öncesi ön-test ve uygulama sonrası son-test uygulanarak süreç temelli yazma öğretiminin etkililiği araştırılmıştır. Aynı zamanda süreç temelli yazma öğretimi öncesi yazma kaygı ölçeği ve süreç temelli yazma öğretimi sonrası yazma kaygı ölçeği uygulanarak süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini, süreç temelli yazma öğretiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen B1 İsteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisi var mıdır? Oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, süreç temelli yazma öğretiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen B1 İsteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının toplamı ve alt boyutları (Bilişsel Kaygı, Somatik Kaygı, Kaçınma Davranışı)

9.1. cinsiyet,

9.2. mezun oldukları lise türü,

9.3. yabancı dil tecrübelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

10. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı ölçeği son-test puanları yazma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

11. Süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin, süreç temelli yazma öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisinin, yabancı dil becerileri içinde bir yabancı dili öğrenmeye çalışan öğreneni en çok zorlayan beceri olduğu söylenebilir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik olarak yapılan bazı araştırmalarda süreç temelli yazma öğretiminin uygulanmasının, öğrenenlerin bu beceri alanında kendilerine olan güvenlerini güçlendirdiğini göstermektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde STYÖ'nün kullanılmasına yönelik ya da öğrencilerin kaygı düzeyleri ile yazma becerisindeki başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik birçok araştırmaya rastlamak mümkün olsa da, B1 isteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik az sayıda araştırma bulunurken, 7 basamaklı süreç temelli yazma öğretiminin, öğrencilerin yazma becerileri ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

B1 düzeyi öğrencilerine, STYÖ öğretimi temel alınarak uygulanacak etkinliklerin, öğrenene verilen dönütler ve bu doğrultuda yapacağı düzeltmelerle kendi öğrenme sürecinde aktif rol sağlayarak, kişisel çabası, gelişimi ve başarısını gözlemleyebileceği bir öğrenme süreci olarak, zorlu olarak tanımlanan yazma becerisinin kazandırılması çok daha doyurucu bir süreç haline getirerek, yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini düşüreceği düşünülmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak

öğretilmesinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu B2 zorunlu hazırlık sınıflarında uygulanan yazma etkinliklerinin, B1 isteğe bağlı hazırlık sınıflarına yönelik olarak geliştirilerek uygulanmasının yazma becerisinin geliştirilmesinde ve yazma kaygı düzeylerinin azaltılmasında başarı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların B1 isteğe bağlı hazırlık eğitimi veren diğer hazırlık sınıfları için de yararlı bilgi sağlayarak, benzer uygulamalara cesaretlendirileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın ilerleyen dönemlerde, isteğe bağlı hazırlık eğitimi veren diğer kurumlarda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak bilgi sağlayarak öncülük edeceği düşünülmektedir. STYÖ uygulamaları ardından elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğrencilerin bu etkinlikler ile ilgili görüşlerinin alınması ile de, ileriki dönemlerde yapılacak olan araştırmalara dönüt sağlanabileceği düşünülmektedir. STYÖ uygulamaları sonunda öğrencilerin ürünlerini dosyalamaları ile de yıl boyu yaptıkları yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla alternatif bir öğrenci değerlendirme aracı ortaya çıkacağı düşünülebilir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmanın uygulanmasında, araştırmacı tarafından kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerin deney ve kontrol gruplarını eşit düzeyde etkileyeceği varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin, Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğini samimiyetle cevapladıkları, Kişisel Bilgi Formunda verdikleri bilgilerin doğru olduğu ve görüşme sorularını samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

4. Dereceli puanlama anahtarını kullanarak öğrencilerin yazdıkları metinleri değerlendiren uzmanlar değerlendirme sürecinde gerekli özeni göstermişlerdir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2017-2018 öğretim yılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksekokulu B1 İsteğe Bağlı hazırlık öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada deney grubuna uygulanacak süreç temelli yazma öğretimi araştırmacının yazdığı 8 yazma etkinliği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Süreç Temelli Yazma Öğretimi: Yazma becerisini bir ürün olarak değil de bir süreç olarak ele alarak öğrencilerin üretimde bulunmadan önceki ve üretim sırasındaki işlemler üzerinde odaklanmalarını sağlar. Bu çalışma kapsamında süreç temelli yazma öğretimi; alan yazında geçen birçok aşamalandırmalardan derlenen eklektik 7 aşamalı bir model olarak kabul edilmiştir. Modelin aşamaları sırasıyla; Yazma Öncesi Planlama, Taslak Yazma, Denetleme, Düzeltme ve Tekrar Yazma, Akran Değerlendirmesi, Sergileme ve Dosyalama olarak belirlenmiş birbirine bağlı ve ardışık aşamalardır.

Yazılı Anlatım: Düşünme yeteneğine sahip olan bireyin görüş, fikir ve duygularını kullanarak gözlem, deney ve tecrübelerini, belirlenen konuyla ilişkilendirerek planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazması eylemidir (Ağca, 1999).

Yazma Kaygısı. Yazma kaygısı, duygusal anlamda yazma becerisine karşı geliştirilen ve üzüntü, kızgınlık, korku ya da fiziksel olarak kramplar ve terleme şeklinde görülen bir tepkidir. (Zorbaz, 2010).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Süreç temelli yazma öğretiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen B1 isteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisinin incelendiği bu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesi detaylı bir şekilde araştırılmış ve bu kapsamda gerçekleştirilen ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yazma Nedir?

İletişim, insanlığın başlangıcıyla başlayan ve insanlar tarafından geliştirilen dinamik bir süreç olarak görülmektedir. İnsanın, doğduğu günden itibaren çevresiyle ve diğer insanlarla etkileşim halinde olan, onlara iletiler gönderen veya onlardan iletiler alıp bu iletileri yorumlama ve anlamlandırma yeteneklerine sahip olan, ayrıcalıklı ve sosyal bir varlık olduğu söylenebilir (Yalçın ve Şengül, 2007).

İletişim, insanların dış dünyayı dil yoluyla (sembollerle) yorumlaması ve anlamlandırmasıdır. Dış dünyaya şu veya bu şekilde işaret etmeyen hiçbir ruhsal yaşantı olmadığını ifade eden Porzig, (1995), iletişimi, insanların ruhsal yaşantılarının anlamlı bir şekilde dışa vurumu olarak tanımlamaktadır. Kılıç (2002) ise, bir bakıma anlam üretmek ve onu başkalarıyla paylaşmak olarak da tanımlamaktadır. İnsanoğlu, kavramlaştırma ve sembolleştirme yeteneğiyle anlamakta, yorumlamakta ve paylaşmaktadır. Çünkü düşünen ve konuşan bir varlık olma sıfatıyla sembolleştirmekte ve sembolleri anlamlı dil birlikleri halinde aktarabilmektedir. İnsanoğlu bu sihirli yeteneğiyle, iletişimi doğurmakta, şekillendirmekte ve sağlıklı olarak yürütülmesini sağlamaktadır. İletişimin, bu boyutuyla, insanın muhakeme yetisine yani dış dünyayı algılamasına bağlı olduğu söylenebilir. Dilin insanoğlunun muhakeme yeteneği olduğu söylenebilir. Çünkü insanların, kavramlar, simgeler ve sembollerle algıladıklarını dil

kuralları yardımıyla anlamlı iletiler haline getirip karşı tarafa aktardığı söylenebilir (Yalçın ve Şengül, 2007). Yazının icadı ile birlikte insanlık binlerce yıl kullanabileceği bir iletişim aracına kavuşmuştur. Yazı, farklı kuşaklar, farklı coğrafyalar ve farklı toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımını hızlandırmış, kolaylaştırmış ve kalıcı etkili hale getirmiştir (Coşkun, 2013).

Bir iletişim aracı olarak farklı milletlerce kullanılan yazı, insanlığa en çok katkı sağlayan keşiflerdendir. İnsanoğlu yazının icadıyla birlikte, bilgi, birikim ve deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarma imkânı bulmuştur ve bu anlamda bilim, kültür ve medeniyette bugünkü seviyeye ulaşılmıştır. İnsanoğlunun kendini anlatma macerası olarak yazı zaman içinde yazılı anlatım ve yazma olarak ifade edilmiştir (Karatay, 2014). Alan yazın incelendiğinde yazma ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

Emig (1977), yazmayı beynin hem sol hem de sağ lobunun birlikte çalıştığı, düşünme becerilerini geliştiren; analiz ve sentez gerektiren yüksek bilişsel işlevler içeren bir beceri olarak tanımlamaktadır.

Calp (2005), yazıyı duygular, düşünce ve hayallerin, istekler ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan veya duyulanların planlanarak güzel ve etkili bir şekilde kâğıt üzerine dökülmesi olarak tanımlamaktadır.

Walker ve diğerleri (2005) ise kişilerin sahip oldukları bilgileri, temel becerileri, bakış açıları ve yeteneklerini birlikte kullanmak suretiyle ortaya koydukları tamamlaması belli bir süreç isteyen, üst bilişsel bir aktivite olarak tanımlamaktadır.

Akyol, (2006), Güneş, (2007) ve Özbay, (2009) yazmayı, düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme, beyinde yapılandırılan bilgilerin yazıya dökülmesi, duygu ve düşüncelerin birtakım işaretlerle anlatılması olarak tanımlamaktadır.

Gerde, Bingham ve Wasik'e (2012) göre, yazma okunan, gözlemlenen veya yaşananlardan elde edilen bilgilerden bir anlam çıkarıp, çıkarılan bu anlamı fıkre dönüştürerek yeni bir ürün ortaya koymaktır.

Symth (2004) ise yazmayı, analitik, eleştirel ve mantıklı düşünmeye götüren bir disiplin olarak tanımlamaktadır.

Yazma becerisi ile ilgili tanımlar incelendiğinde, yazmanın üç farklı açıdan önem taşıdığı söylenebilir. Yazar açısından değerlendirildiğinde, bilgi, deneyim ve yaşantıların, okunan, gözlemlenen ve hissedilenlerle birleştirilerek yazıya dökülerek paylaşılma istenmesi açısından önemlidir. Okur açısından değerlendirildiğinde, okunanlarla beslenip bilgi sahibi olmak açısından önemlidir. Yazılı kaynaklar, geçmişteki hataların yinelenmemesi ve gelecek nesillere daha doğru bakış açısı sağlanması, ülkeler için geleceğe bırakılan en önemli miraslar olması nedeniyle de milletler açısından çok önemlidir. (Göçer, 2016).

Geçmişten günümüze yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak birçok araştırmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Yapılan ve yapılmakta olan çalışmalar yazma öğretimine yönelik olarak farklı kuramlar ortaya koymuşlardır (Ülper, 2008).

2.1.1. Yazma Becerisinin Önemi

Özellikle 2020 Mart ayından beri içinde bulunduğumuz pandemi süreci ve bu sürecin yansıması olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütüldüğü bu dönemde, ilköğretimden yükseköğretime eğitimin her kademesinde öğrencilerin yüz yüze sınıf ortamında aktif olarak kullandıkları yazma becerisini yalnızca yabancı dil derslerinde değil bütün konu alanlarında dönüt verilmesi ve değerlendirilemesindeki zorluklar nedeniyle neredeyse hiç kullanmamaya başladıkları gözlemlenmektedir.

Pandemi süreci öncesinde de öğrencilerin zamanlarının çoğunu, internette hazır bilgiye ulaşmak için kullanıyor olmalarının yazma becerilerinin zayıf kalmasına neden olduğu söylenebilir. Donanımlı akıllı telefonlar ve anında dönüt sağlayan elektronik cihazlara veya bilgisayarlara sahip oldukları ve internet ortamında kısa sürede her türlü bilgiye, hazır cevaplar ve sonuçlara ulaşabildikleri için, değerli zamanlarını arama yapmak ve arama sonuçlarını kopyalamakla geçirdikleri söylenebilir.

Bu süreçte, doğal olarak yazma becerisi iyi olan öğrenciler, fikirlerini kolayca ifade etmekte ve hedeflerine ulaşmakta başarılı olmaktadır. Akademik başarı için, yazma becerisinin uygun dilbilgisi, yazım, kelime bilgisi ve organizasyon açısından geliştirilmesi gereklidir.

Yazma, genellikle uzun bir süreçte ve yavaş gelişme gösteren bilinçli zihinsel çaba gerektiren karmaşık bir süreçtir. Mesajı net akıcı ve doğru şekilde iletebilmek için yazarın dilbilimsel deposundaki dil kalıplarını işe koştığı bir süreçtir. Bu süreçte, sorgulama, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Öğrencilerin, mevcut bilgi ve becerilerinin sınırlarını fark etmeleri sağlanmalıdır (Johari, 2018).

Weigle (2007) etkili yazma becerisinin, günümüzün küreselleşen dünyasında kritik hale geldiğini ve yazmanın, kazanılması gereken en önemli iletişim becerilerinden biri olduğunu belirtmektedir.

Ardington (2011), yazmayı tüm disiplinlerdeki tüm öğrenciler için gerekli ve güçlü bir iletişim aracı olarak vurgulamaktadır. Hyland (2013) yazmayı bir delil olarak tanımlarken, neyin iletildiğine dair bir kayıt ve kanıt teşkil ettiğini belirtmektedir. Bu nedenle, özellikle yükseköğretim kurumlarında, öğrencilerin geleneksel deneme veya rapor formatlarında yazmalarının yeterli olmadığını, yazma becerisinin akademik yazma becerisi olarak öğrencilerin eğitimini aldığı konu alanına uygun olarak geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Birçok araştırmacı, akademik yazma becerisinin geliştirilmesinin, yükseköğretim kurumlarındaki öğrenciler için en büyük zorluklardan biri olduğunu belirtmektedir (Farrell ve Tighe-Mooney, 2013; Hyland, 2013; Klimova, 2012)

Fung (2010) akademik yazmanın, öğrencilerin gelecekteki akademik ve profesyonel çabaları için pratik kullanımı olan yönetilebilir bir arayış olduğunu düşünmektedir. Yükseköğretim kurumlarında yazma en önemli becerilerden biridir ve akademik okuryazarlık yükseköğretimin olmazsa olmazlarından.

Hyland (2013) ve Fung (2010) etkili, amaçlı akademik yazmanın eğitimin her kademesinde, özellikle de yükseköğretim kurumlarında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lisans öğrencilerine öğretiminin, giderek daha fazla önem kazandığını belirtmektedir. Bunun nedeni, bu öğrencilerin hazırlık programlarında yabancı dil öğrendikten sonra kendi programlarında farklı bakış açılarından konular ve temalarla ilgilenecek olmaları ve bu konuların daha derinlemesine, daha sofistike ve daha geniş bağlamda ele alınacak olmasıdır.

Düşünceleri, fikirleri ve gerçekleri kolay ve anlaşılır bir dille aktarmak ihtiyacında olan öğrenci, eğitim ve istihdamda başarı sağlayabilmek için yazma becerisini profesyonel seviyede geliştirme ihtiyacındadır. Teknik belgeler, araştırma dokümanları hazırlarken bilgiyi doğru şekilde ortaya koymak için, iş başvurusuna özgeçmiş hazırlarken kendini doğru ifade etmek için, sunum ve rapor hazırlarken doğru tasarlamak için, ayrıca iletişim becerilerini, yaratıcılığı geliştirmek için yazma becerisine ihtiyaç duyar bu nedenle yazma becerisi akademik ve iş hayatı için geliştirilmesi zorunlu bir beceridir (Durga ve Rao, 2018).

Akbayır'a (2011) göre yazma, kişinin toplum içinde başarılı olabilmesinin tek yolu değilse de en önemli yollarından birisidir ve yazı yazan her insanın yazar olmak gibi bir amacı olmasa da yazılı kültürde yaşayan her birey açısından yazan-yazabilen olamamak bir eksiklik olarak tanımlanabilir (Akt: Deniz ve Doğan, 2020).

Sonuç olarak, sadece yabancı dil dersleri için değil, aynı zamanda okudukları programda ve gelecekte onları bekleyen iş dünyasının beklentilerini karşılamada ve yazılı kültürde yaşayan birer birey olarak iyi ve etkili yazılı metinler üretebilmek amacıyla öğrencilerin akademik hayatlarında yazma becerilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Alan yazında, yazma öğretimi iki temel yaklaşımla incelenmektedir. Bu yaklaşımlardan birincisi, ürün temelli yazma, ikincisi de, süreç temelli yazmadır (Ülper, 2008).

2.1.2. Ürün Temelli Yazma

Oral (2014) ürün temelli yazmayı, düşüncelerin kaydedilerek, belirli ölçütler doğrultusunda yazılması, kâğıda aktarılması olarak ifade etmektedir. Yazma işlemi öncesi bilgi toplanarak, toplanan bu bilgiler neden sonuç ilişkisi içerisinde yazıya dökülür. Yazma işleminde bilgiye önem verilmesi açısından değerlendirildiğinde ürün temelli yazmada öğrenci ve öğretmen rollerinin önceden belli olduğu söylenebilir. Öğretmen çoğunlukla öğrenciyi değerlendiren rolüyle ön plandadır. Yazının değerlendirilmesinde ise, biçimsel özellikler önem kazandığı görülmektedir.

Tabak ve Göçer (2013) ise ürün temelli yazmayı bilgi aktarımı olarak tanımlamaktadır. Ürün temelli yazma sürecinde odak noktasının ortaya konulan yazma ürünü olduğu ve bu ürünü oluşturmak için yazma öncesi, yazma anı ya da yazma sonrası gibi aşamaların dikkate alınmadığı ve yazıların çoğunlukla giriş, gelişme, sonuç şeklinde bir sıraya göre yazıldığı belirtilmektedir.

Bu yaklaşımın, tüm öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduğunu varsaydığını ve öğrencinin gereksinimlerini dikkate almadığını vurgulayan Ülper (2008), yazma işleminin önceden belirlenmiş kurallara dayalı olarak öğretmen merkezli olarak gerçekleştirildiğini ve biçimsel özelliklere çok önem verildiğini vurgulamaktadır. Biçimsel özelliklere önem verilmesi ve sınırlamaların bulunması nedeniyle keşfetme sürecini ortadan kaldırdığı ve bu nedenle bir öğrenme etkinliği olmaktan çok not verme etkinliği olduğu vurgulanmaktadır. 20. Yüzyılın başlarından itibaren yaklaşık altmış yıl kompozisyon yazımının öğretiminde benimsenen bu yaklaşım, yazma eğitimini bir takım kurallar ve formüllere dayandırması, biçime önem verilmesi ve öğrencide kaygıya neden olması nedeniyle zamanla yerini süreç temelli yazma öğretimine bırakmıştır.

2.1.3. Süreç Temelli Yazma

Yazma becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar zaman içinde değişerek, geçmişte çoğunlukla ürün temelli yürütülürken, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte 1980'lerden itibaren ürüne ulaşana kadarki bütün sürecin önemsendiği bir yaklaşıma dönüşmüştür (Calkins, 1994). Alan yazın incelendiğinde süreç temelli yazma ile ilgili göze çarpan tanımlar aşağıdaki gibidir;

Kroll (1990) süreç temelli yazma öğretimini, ortaya çıkan nihai ürünün organizasyon, kalıplar, yazım ve dilbilgisi açısından neye benzediği yerine, yazarın yazarken planlama, gözden geçirme gibi eylemlerle yazma sürecinde düşünmesini sağlayan yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Brown (1994) süreç temelli yazmayı, öğrencilerin yazılı metne ulaşırken geçirdikleri sürece odaklanan, metnin oluşturulması ve düzenlenmesi için öğrencilere zaman tanınan, verilen dönütlerle, öğrencilerin yazdıkları ürünü gözden geçirmelerine ve düşünce üretmelerine fırsat veren bir süreç olarak ifade etmektedir.

Ülper (2008) süreç temelli yazmayı “ne” yazıldı sorusundan çok “nasıl” yazıldı sorusuna odaklanan, sürecin nasıl işlediğinin bilindiği, süreç sonunda ortaya çıkan ürünü nasıl daha iyi hale getirebilirim? sorusuna yanıt aranan yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Onozawa (2010) ise süreç temelli yazmayı, öğrencilerin ihtiyaçları, beklentileri, hedefleri, öğrenme stilleri, becerileri ve bilgileri dikkate alınarak yazma süreci boyunca, öğretmen ve diğer öğrencilerin yardım ve işbirliğini içinde bilgi ve beceri gibi yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlayan yaklaşım olarak ifade etmektedir.

Tabak ve Göçer (2013) ise, süreç temelli yazma öğretimini, öğretmenin rehberlik ettiği öğrencinin aktif olarak şekilsel kısıtlamalara maruz kalmadan hayal gücünü kullanarak dilediğini açıkça kâğıda döktüğü bir süreç olarak ifade etmektedir.

Yazma, yazarın anlık olarak birçok farklı değişkeni kontrol altında tutmasını gerektiren karmaşık bilişsel bir etkinliktir. Eğitim ve iş hayatının gereksinimlerini karşılamada, yazma becerisi güçlü olanların başarı sağlamaları daha kolaydır. Ancak, süreç temelli yazma öğretimi, yazma eyleminin başlangıç noktası olan fikirlerin üretilmesinden, bitmiş bir metnin yayınlanması olan son aşamaya kadar destekleyen, öğrencilerin ihtiyaçlarının, beklentilerinin, hedeflerinin, öğrenme tarzlarının, becerilerinin ve bilgilerinin dikkate alındığı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Durga ve Rao; 2018).

2.1.4. Süreç Temelli Yazma Modelleri

Alan yazın incelendiğinde süreç temelli yazma öğretiminin basamaklardan oluştuğu görülmektedir. Süreç temelli öğrenme yaklaşımları temel alınarak geliştirilen yazma modellerinde, araştırmacılar benzer amaçlar için birbirinden farklı yazma ve değerlendirme süreçleri önermektedir. Geliştirilen modellerin geliştirildikleri yıllara, uygulandıkları bölge şartlarına, okur veya yazar açısından bir metinde bulunması gereken ölçütlere, değerlendirme anlayışları ve geliştirilen ölçme araçlarına göre farklılar gösterdiği söylenebilir (Karatay, 2011).

Alan yazında en sık rastlanan türü, planlama, taslak hazırlama ve gözden geçirme aşamalarıyla üç basamaklı olan türüdür. Daha sonra, düşünme, planlama, yazma ve düzenleme gibi dört basamaklı yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Beş basamaklı

yaklaşımın ise, planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin seviyesine ve yazma amacına bağlı olarak yazma sürecinde tercih edilen yaklaşımlar değişmektedir (Onozawa, 2010). Yaklaşımın basamaklandırılmasında kullanılan adlar ve kullanılan basamak sayıları değişiklik gösterse de araştırmacıların çoğunlukla öğrencilerin düzeyine ve yazmanın amacına göre basitten karmaşığa doğru bir sıralama izledikleri görülmektedir (Ceyhan, 2014). Yaklaşımların içerdikleri basamaklar genellikle sırayla uygulanır, ancak yazma sürecinde yazma işlemi zorunlu olarak doğrusal bir öğrenme süreci değildir, öğrenciler bu basamaklarda zaman zaman ileri ve geri adımlar atabilmektedir. Örneğin, özellikle yazmayı planlama basamağı için önemli olan bir beceri olan beyin fırtınası, öğrencinin sürecin ilerleyen aşamalarında yeni fikirlere ihtiyacı olması durumunda farklı aşamalarda tekrar tekrar uygulanabilir. Öğrenciler yazma hedeflerine süreç boyunca farklı şekillerde ulaşabilmektedirler (Onozawa, 2010). Ancak yazma sürecinin basamak sayısı ile yazma sürecinin karmaşıklığı doğru orantılıdır. Basamak sayısı arttıkça süreç karmaşılaşır ve bu durum öğrencilerin yazdıkları konuya karşı dikkat ve ilgilerinin dağılması ile sonuçlanabilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda sürecin izlenmesi, değerlendirilmesi ve öğrencilere dönüt verilmesi açısından öğretmenlerin birçok güçlüklerle karşılaşacakları söylenebilir. Bu nedenle bazı özel durumlarda temelde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirerek, planlı düşünme ve eylemlerde bulunma sürecini kazandıracak kolay ve işlevsel yönetilebilen bir yazma süreci takip etmek daha mantıklıdır (Onozawa, 2010). Bu anlamda alan yazında aynı amaca yönelik fakat farklı yazma süreçleri öneren yazma modelleri vardır. Alan yazında karşımıza çıkan bazı süreç temelli yazma modelleri aşağıdaki gibidir.

2.1.4.1. D. Gordon Rohman ve Albert O. Wlecke'nin Süreç Temelli Yazma Modeli. 60'lı yıllarda Rohman ve Wlecke, başlangıçta sadece bir fikir olarak başlanan yazma eylemini, duygu ve düşüncelerin işe koşularak, farklı aşamalardan geçirilerek kâğıt üzerinde olgunlaştırılması nedeniyle, organik doğadaki bir bitkinin büyümesine benzetmekte ve zaman içinde sürekli değişim gösteren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Rohman ve Wlecke'nin süreç temelli yazma modelinde, bir metnin kâğıt üzerinde şekillenmeden önce gerçekleşen tüm etkinlikleri yazma öncesi planlama, sözcüklerin kâğıda yazılmasından sonra gerçekleşen tüm etkinlikleri ise yazma veya tekrar yazma olarak adlandırabiliriz (Akt., Sharp, 2016; Connors, 2002). Yazma öncesi planlama

aşaması bir başka deyişle keşif aşaması, yazma sürecinin en kritik parçasıdır. (Rohman ve Wlecke, 1964):

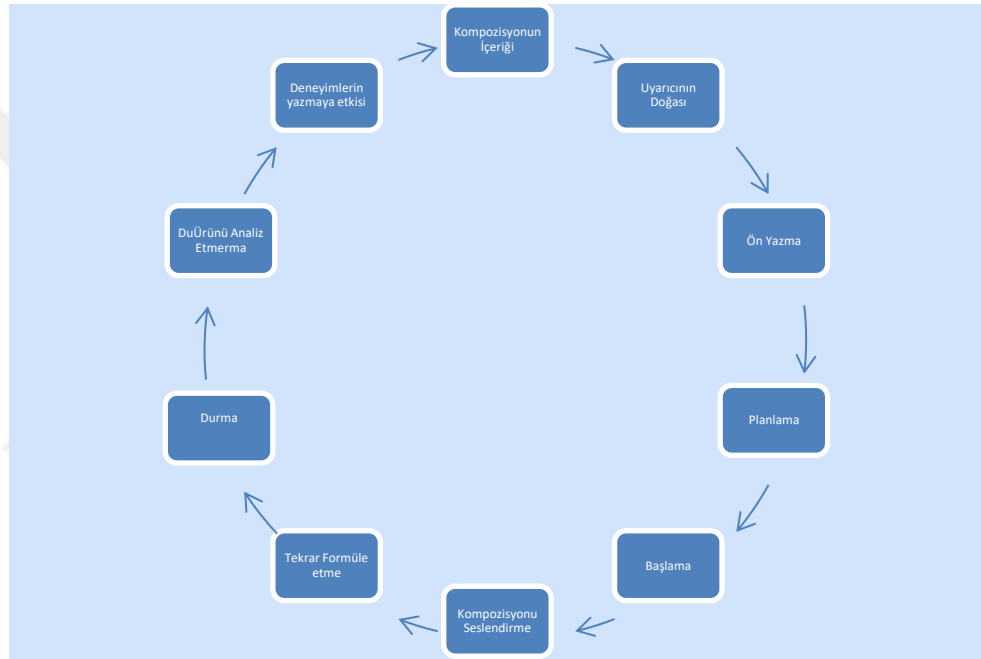
Keşfin yeni bir fikrin başlangıcı, hatırlamanın ise sadece hafızada depolanan fikirlerin hatırlanması olması nedeniyle, yazma öncesi planlama aşamasındaki, keşif düşünce süreçlerinin, düşünceleri hatırlama sürecinden çok farklı olduğunu vurgulanmaktadır. Yazılı fikirlerin, önceki yazılı fikirlerden büyüyerek gelişmesi nedeniyle, keşif düşünce süreçlerinin, neden-sonuç senaryolarına benzediği vurgulanmaktadır. Yazılan ürünün kalitesinin, keşfetme düşünce süreçlerinin üretkenliğiyle doğru orantılı olduğu vurgulanmaktadır. Keşfetme düşünce süreçleri her zaman nitelikli bir yazma ürünü ile sonuçlanmayabilir. Etkili yazma öğretiminde, öğrenciye, nitelikli yazma örneklerinin tanımlanmasının ötesinde nitelikli bir yazı üretmek için gereken çaba öğretilmelidir. Nitelikli bir yazma ürünü için standartlar hakkında bilgi sahibi olmaktan daha fazlasını ihtiyaç vardır. Yazma becerisi, ürün ortaya çıkana kadar tecrübe edilen aşamalar sırasında geliştirilmektedir (Rohman ve Wlecke, 1964). Rohman ve Wlecke yazarın yazma sürecinin çok önemli bir parçası olduğunu kabul etmekte ve yazarın yazma eylemine gerçek katılım sağlamasının önemini dile getirmişlerdir ancak, öğrencinin merkeze alındığı bu süreçte öğretmenin görevi yazma süreci boyunca öğrenciyi desteklemektir. Yazmanın bir süreç olarak incelenmesini öneren ilk araştırmacılar olmasalar da, yazma becerisi ile ilgili uygulamalar ve özellikle ön yazma ile ilgili yaptıkları araştırmalarla takip eden on yıllık dönemde süreç temelli yazma modellerine yön verdikleri söylenebilir (Akt., Sharp, 2016; Connors, 2002).

2.1.4.2. Janet Emig'in 12. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Süreç Temelli Yazma Modeli. Emig'in çalışmaları, yazma konusunda farklı bir odak noktası sunması nedeniyle kompozisyon alanındaki en etkili çalışmalardan görülmektedir (Sharp, 2016). Yazmak, yalnızca değerli değil, aynı zamanda benzersiz bir öğrenme biçimidir ve gerek süreç gerekse ürün olarak, güçlü öğrenme stratejileriyle uyumlanarak, öğrenmeye hizmet eder (Emig, 2003). Emig (1967), yazma öncesi planlama, yazma ve gözden geçirmenin üç bileşeninden oluşan ve kilit adımlı, yinelemesiz soldan sağa dizilimi takip eden monolitik bir süreç temelli yazma yaklaşımı üzerinde çalışmıştır. Emig, yazma eyleminin bu üç bileşenden daha fazla veya

daha azını içermeye potansiyeline sahip olan ve doğrusal bir dizin yerine tekrarlanan bir eylem olduğunu vurgulamıştır.

Emig'in (1988) Amerika Birleşik Devletleri'nde bir devlet lisesinde on ikinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerisini geliştirmeye yönelik yürüttüğü süreç temelli yazma araştırmasında on boyutlu bir süreç temelli yazma modeli kullanmıştır (Akt. Sharp, 2016,). Model Şekil 2'de görülmektedir.

Şekil 2. *Emig'in On Boyutlu Kompozisyon Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Süreç Temelli Yazma Modeli*



Emig (2003), bu tür araştırmaların sınırlı ve sınırlayıcı deneyimler olduğunu, bu tür çalışmalar için çok zaman ve uygun ortam sağlanması gerektiğini, öğrencilerin ön yazma aşamasına yeterli özeni göstermediğini, tekrar formüle etme boyutu için yeterince zaman olmadığı ve düzeltme boyutunun modası geçmiş olduğunu vurgulamıştır. Emig'in on boyutlu süreç temelli yazma modelinin taslak formatı Tablo 1'deki gibidir (Akt., Sharp, 2016).

Tablo 1. *Emig'in On Boyutlu Kompozisyon Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Süreç Temelli Yazma Modelinin Özeti*

Boyutlar	Özet
Kompozisyonun İçeriği	Toplum, aile ve okulla ilgili faktörler potansiyel olarak yazarı ve ürünü etkiler.
Uyarıcının Doğası	Yazma sürecini etkinleştiren ve sürdüren uyaranlardır (örneğin, kendi kendine karşılaştığınız veya başkalarıyla karşılaştığınız uyaranlar).
Ön Yazma	Yazarın kompozisyon fikrini/fikirlerini algılaması ve bu algıyı eyleme geçirmeye başlamasıdır.
Planlama	Yazma eyleminin başlamasıyla ortaya konan tüm sözlü ve yazılı çalışmalardır.
Başlama	Yazma sürecinin kağıt üzerinde başlamasıdır.
Kompozisyonu Seslendirme	Yazarın içselleştirdiği kompozisyonu seslendirerek dışsallaştırmasıdır.
Tekrar Formüle Etme	Yazarın şekillenen ürün üzerinde yaptığı düzeltme, gözden geçirme ve yeniden yazmadır.
Durma	Taslağın sonuna ulaşması nedeniyle yazarın yazma sürecini durdurduğu andır, Yazdığı ürünü değerlendirmesi için başkalarına sunar.
Ürünü Analiz Etme	Yazarın ürününün kalitesini ve durumunu, özellikle de okuyucuların ürünü nasıl algılayacağını düşündüğü boyuttur.
Deneyimlerin Yazmaya Etkisi	Yazarın daha önceki yazma etkinliklerindeki deneyimlerinin yazdığı ürüne etkisidir; daha önceki ürünlerine yönelik öğretmenlerinden aldığı geribildirimler, geçmişte kompozisyon yazımına ilişkin aldığı eğitimler, yazma dersi öğretmenlerinin derslerde kullandığı yaklaşımların işe koşularak, ürünün son kez gözden geçirilerek şekillendirildiği basamaktır.

Emig (2003) daha sonra tüm yazı biçimlerinin aşağıdaki üç temel aşamadan geçtiğini vurgulayarak modelini sadeleştirmiştir:

Konu Aşaması: Yazarın yazma konusunu seçerek daralttığı ve yazma görevi için gerekli malzemeleri topladığı aşamadır.

Hazırlık Aşaması: Yazarın materyallerini düzenlediği ve fikirlerinin ana hatlarını oluşturduğu aşamadır.

Yazma Aşaması: Yazarın, ilk taslağı, gözden geçirmeyi ve yazılı bir son taslağı içeren ürünü ortaya çıkardığı aşamadır.

2.1.4.3. Donald M. Murray’i Süreç Temelli Yazma Modeli. Murray yazma eylemini, konuların yeniden keşfedildiği, hedef kitle ve ihtiyaçları hakkında kapsamlı bilgi toplanan, bir plan doğrultusunda bilginin toplanarak, fikirlerin organize edilerek, boşlukların doldurulduğu sürekli gelişen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Murray, etkili yazma öğretiminin, öğrencilerin yazma sorunlarını ve çözümlerinin özel keşfi niteliğinde olması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt., Sharp, 2016).

Murray, yazılı bir metin üretmenin farklı aşamaları olduğunu belirtmektedir. Aşamalar Tablo 2’de verilmektedir. Önce yazar, yazmak için bir konu keşfeder ve bu konu hakkında bir bakış açısı geliştirir. Bu aşamada, yazar konu hakkında kapsamlı bir bakış açısı geliştirmek için bilgi toplar. Murray yazarın bu aşamada işe koşacağı algı ya da duyu olarak sınıflandırdığı yirmi bir özellikten bahseder. Bunlar (Akt., Sharp, 2016):

Beş duyumuz (görme, işitme, dokunma, tat, koku), spesifik algı, ortak algı, insan sezgileri, şüphecilik, tarih algısı, ima, problem algısı, çözüm algısı, benlik algısı, okuyucu algısı, katılım, mesafe algısı, merak, dil algısı, biçim algısı ve ironidir.

Bir sonraki aşamada, yazar ürününü yönelteceği hedef kitlenin ilgisini çekebilmek için okuyucu algısı kazanır. Daha sonra, yazar dikkatini belirli detayların belirlenmesine çevirir. Murray, yazarın kendi yazıları için belirli ayrıntıları bağımsız olarak belirlemesinin önemini vurgular. Tasarım yaratma olarak adlandırılan bir sonraki aşama, yazarın düşüncelerini organize ettiği aşamadır. Bu aşamada, yazarın, yazma eylemi için çeşitli organizasyon yapılarına aşina olması gereklidir. Yazar, yazma aşamasına geçmeden önce (a) ne yazmak istediğini, (b) kime yazmak istediğini ve (c) nasıl yazmak

istediğini bilmelidir. Murray'ın süreç temelli yazma modelinin aşamaları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. *Murray'ın Süreç Temelli Yazma Modelinin Aşamaları*

Keşif Aşamaları	Nitelikler
Konuyu Keşfet	Yazar konuya yönelik bir bakış açısı geliştirir, konu ile ilgili bilgi toplar, konuya uygun bir form belirler. Konuyu çeşitli duyular yoluyla geliştirir.
Okuyucu Algısı Kazanma	Yazar başkaları için yazar ve bu hedef kitleye uygun olarak fikirlerini iletir.
Özel Amaçlı Araştırma	Yazar, okuyucuya kelimelerle “anlatmak” yerine gerçekler ve fikirlerle “gösterir”.
Tasarım Oluşturma	Yazar, düşünceleriyle düzen arar ve fikirlerini düzenlemek için bir taslak oluşturur.
Yazma	Yazar, konusunu keşfederken ilk taslağı çıkarır. İlk taslakta yazım, dilbilgisi ve düzgünlük ve el yazısı eleştirilmemelidir.
Eleştirel İnceleme	Yazar, yazılarına iletilen mesaj amaçlanan mesaj mı? gibi, eleştirel bir bakış açısıyla bakar, ayrıca başkalarından da geri bildirim alır.
Tekrar Yazma ve Düzeltme	Yazar, ortaya çıkan ürünün nitelikli olması için gerekli yerlerde tekrar yazma ve düzeltme yoluna gider.

Murray yazarın yazma aşamasına geçtiğinde, fikirlerini taslak haline getirmek için organizasyonel bir tasarım kullandığını belirtmektedir. Her ne kadar, bu tasarım yazarın kendisine rehberlik etmek için kullanılsa da, yazar yazarken de konusunu keşfetmeye devam eder. Bu aşamanın en önemli özelliği, yazısını son teslim tarihine yetiştirme

telaşındaki yazarda üretim alışkanlığı geliştirmesidir. İlk taslak yazma aşamasında, yazar imla, dilbilgisi ve el yazısının düzgünlüğü ile ilgilenmemelidir. İlk taslak tamamlandıktan sonra, yazar yazısını eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirir ve yazının hedeflenen konuyu ele alıp almadığı, hedef kitle için uygun olup olmadığı ve ek bilgi gerektiren alanlar olup olmadığı konusunda tespitler yapar. Murray, yazarın yazısı hakkında geri bildirim vermesi ve alması için etkili bir yol olarak bir akran değerlendirme sürecinin kullanılmasını tavsiye etmektedir. Yazının gözden geçirilmesi tamamlandıktan sonra, yazar, yazının nitelikli olduğundan emin olmak için gerekli yerleri yeniden yazar ve düzenler. Murray, yazarların bu aşamayı bir ceza olarak değil, yazma deneyiminin kritik bir parçası olarak görmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Akt., Sharp, 2016).

Daha sonraki dönemlerde Murray yazma sürecinin aslında temelde üç aşamaya ayrılabilirliğini ifade etmiş bu aşamaları: ön yazma, yazma ve tekrar yazma olarak aşamalandırmıştır. Bir yazarın her aşamada harcayacağı zaman onun kişiliğine, çalışma alışkanlıklarına, bir yazar olarak olgunluğuna ve söylemeye çalıştığı şeyin zorluğuna bağlıdır. Çoğu yazar çoğu zaman bu üç aşamadan geçer. Ön yazma, ilk taslaktan önce gerçekleşen her şeydir. Ön yazma, araştırma ve hayal kurmayı, not almayı ve taslak oluşturmayı, başlık yazmayı ve ön yazmayı içerebilir. Yazma aşaması, ilk taslağı üretme eylemidir. Sürecin en hızlı kısmıdır. İlk taslağı tamamladığınızda ne kadar çok, ne kadar az bildiğinizi bilirsiniz. Yeniden yazma aşaması konunun, biçimin ve hedef kitlenin yeniden değerlendirilmesidir. Araştırmak, yeniden düşünmek, yeniden tasarlamak, yeniden yazmak ve son olarak satır satır düzenleme, her kelimeyi doğru hale getirmenin zorlu, tatmin edici sürecidir (Murray, 2003).

Murray ilerleyen dönemlerde, özellikle süreç yazmanın düzeltme aşamasına odaklanmıştır. İster Nobel ya da Pulitzer ödüllü bir yazar, gişe rekorları kıran bir filmin senaristi olsun, ister akademik anlamda ün kazanmış bir yazar olsun, yazılan bir roman, bir senaryo, bir haber hikâyesi, bir şiir, bir oyun, bir ders kitabı, bilimsel bir araştırma ya da şarkı sözü olabilir fark etmez, bütün yazarların ürettiği ilk taslak başarısız, hatalı, eksik olabilir. Sonra gözden geçirilip düzeltilir. Düzeltme aşaması, yazarların hepsinde kendisine yapılmış bir saldırı, bir anlamsızlık hissi, sinir bozukluğu yaratan bir süreç olsa da başlangıçta bir cümle ile başlayan süreç, birkaç cümle daha eklenerek paragraf haline gelir, sonra bir bakmışsınız ki paragraflar sayfa olmuş ve sonuç düzeltilmiş hatasız bir

ürün. Düzeltme aşamasını, tekrar görmemizi sağlaması nedeniyle, yazma sürecinin sonu değil başlangıcı olarak gördüğünü vurgulamıştır (Murray, 2012).

2.1.4.4. Robert Zoellner’in Kompozisyon Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik “Konuş-Yaz” Modeli. Zoellner, Teorik olarak yazılı metnin düşünceyi temsil ettiğini, ancak öğrencilerden genellikle yazmadan önce düşüncelerinin istendiğini oysaki yazma öğretiminin aşamalı olarak gelişen, açık, bireyselleştirilmiş ve yazmaya odaklanacak şekilde yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıf içinde yapılan yazma çalışmalarını hem sosyal hem de herkese açık bir sürece dönüştüren Konuş-Yaz modelini önermiştir. Temelde konuş-yaz pedagojisi, öğrencinin fikrini ortaya çıkararak yazmasını sağlamak amacıyla süreç içinde, eğitmen ve öğrenci, öğrenci ve öğrenci, hatta bir eğitmen veya öğrenci ve sınıfın geri kalanının birbiriyle etkileşim içinde soru-cevap diyalogu ile yazmasıdır. Zoellner, yazma edinimi sırasında her bir öğrenci yazarın, akranları için bir yazma edinim modeline dönüştüğünü vurgulamaktadır. Böylece öğrenciler, normalde farklı yazarların zihinlerinde yer alan yazma eylemleriyle ilgili süreçleri, yazma dersi öğretmeninden gelen pekiştirme ile birlikte gözlemleyebilmektedirler (Akt., Walters, 1991; Sharp, 2016).

Zoellner’in konuş-yaz modeline özgü aşağıdaki dört ilke tanımlanabilir (Akt., Sharp, 2016):

Transfer İlkesi, öğrencilerin konuşma becerisinde, yazma becerisinden daha yetenekli olduklarını varsayar. Bu ilke aynı zamanda konuş-yaz diyalogunun konuşmadan yazmaya beceri transferini kolaylaştıracağını varsayar.

Entegrasyon İlkesi, bu ilke, konuşma ve yazmanın sürekli sıralı olarak işe koşulmasının, her beceri setinde yazarların ortaya çıkardığı ürünü yeniden şekillendirerek ve güçlendireceğini varsayar.

Sosyovokal Güçlendirme İlkesi, yazmanın izole, özel bir olay değil, sosyal bir faaliyet olduğunu varsayar.

Otogenetik Özellik İlkesi, öğrencilerin yazıları hakkında konuşurken, kendi yazılarını geliştirmek için içsel olarak net hedefler geliştirdiklerini varsayar.

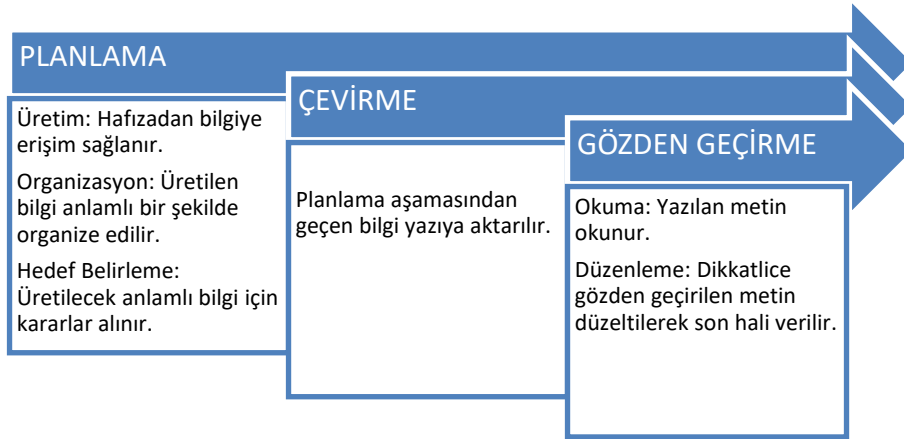
Zoellner, "konuş-yaz" modeli, basit olmasına rağmen, öğrenci yazarlara yazma eylemleri sırasında bir yazma yönergesi niteliğinde olması nedeniyle kullanışlı olarak tanımlanabilir.

2.1.4.5. John R. Hayes ve Linda S. Flower'ın Süreç Temelli Yazma Modeli.

Hayes ve Flower (1981), yetkin yazarların yazma eylemleri sırasında üç bilişsel süreç kullandıklarını öne sürmektedir: Bunlar, planlama, çevirme ve gözden geçirmedir. Önerdikleri bu modelin aşağıdaki anlayış üzerine inşa edildiğini belirtmektedir: (a) yazma eylemi, yazarın yazarken geliştirdiği farklı düşünce süreçlerinden oluşur; (b) bu düşünce süreçleri, sıralı ve gömülü bir şekilde yapılandırılmıştır; (c) yazma, içsel olarak geliştirilen hedefler tarafından desteklenir ve (d) yazma hedefleri, yazarın yazma amacı ve yazma eylemi sırasında ortaya çıkan içgörüler aracılığıyla geliştirilir. Hayes ve Flower (1986) daha sonra bu üç süreçten planlama, cümle oluşturma ve gözden geçirme olarak söz etmiş ve bu süreçlerin iç içe geçmiş olduğunu ve yinelemeli olarak uygulanabileceğini öne sürmüştür. Yazarlar her süreçte ilerledikçe, ilerlemelerini izler ve bir sonraki sürece ne zaman geçmeleri gerektiğine karar verirler.

Hayes ve Flower (1981) planlamayı yazma eyleminin ilk süreci olarak tanımlamıştır. Yazarlar planlarken, uzun süreli hafızaları ve yazma görevi bağlamında bilgi üretirler. Yazarlar ayrıca hedefler belirler ve yazma eylemini bu hedefler doğrultusunda planlayarak düzenlerler. Planlama süreci tamamlandıktan sonra, yazarlar çeviri sürecine geçerler. Bu süreçte yazarlar, cümleler oluşturmak amacıyla yansıtıcı sorgulamayı işe koşarlar, bu da yazarların hedefledikleri anlamı ifade eden bir formla sentezlemelerini sağlar. Uzun süreli bellekte depolanan bilgilerin önermeler olarak var olduğunu varsayılmaktadır. Bu nedenle, yazarlar, alınan bilgileri yazma görevine uygun dile çevirmelidir. Hayes ve Flower, gözden geçirmeyi yazma eylemleri sırasındaki son süreç olarak tanımlamaktadır. Yazarlar gözden geçirirken yazılarını okur ve düzenlerler. Yazılı kurallarla hataları ve anlamla ilgili belirsizlikleri belirler ve düzeltirler, ayrıca oluşturulan metnin planlama sırasında belirlenen yazma hedeflerini ne ölçüde karşıladığını değerlendirirler. Hayes ve Flower'ın süreç temelli yazma modeli (Akt., Sharp, 2016) Şekil 3'de görülmektedir.

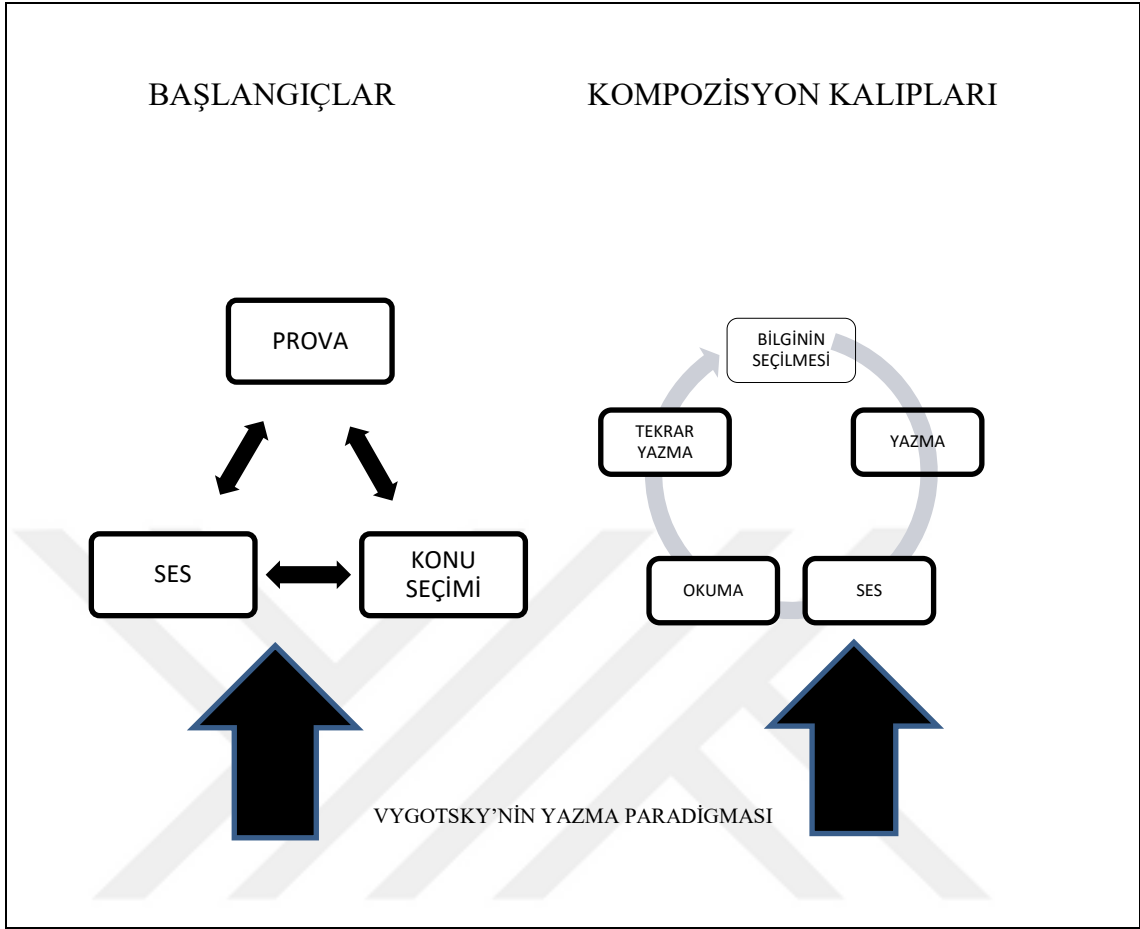
Şekil 3. Hayes ve Flower'ın Süreç Temelli Yazma Modeli



2.1.4.6. Donald H. Graves'in Süreç Temelli Yazma Modeli. Vygotsky (1986), yazma sürecinde taslaktan son kopyaya kadar olan evrimin zihinsel süreçlerimizi yansıttığını ve yazma edimleri sırasında planlama, taslak hazırlama ve içsel konuşmanın önemini vurgulamıştır.

Graves, Vygotsky'nin paradigmasından etkilenmiş ve bunu yazma süreçlerine uygulamıştır. Üç yıl boyunca biri birinci sınıf diğeri üçüncü sınıf olan iki öğrenciyi gözlemlemiş ve genç yazarlar arasında yaygın olan farklı süreçlerin iki aşamasını belirlemiştir: başlangıçlar ve kompozisyon kalıpları. Bu aşamalarındaki süreçlerin sistematik bir eylem sırası olmadığını vurgulanmıştır. Bunun yerine, genç yazarların yazma eylemleri sırasında yaptıkları ortak eylemleri özetlenmiştir (Akt., Sharp, 2016). Model Şekil 4'de görülmektedir.

Şekil 4. Graves'in Süreç Temelli Yazma Modeli



Graves, genç yazarların yazma sürecine başlarken, bilinçsiz olan prova olarak adlandırılabilir davranışlar sergilediklerini gözlemlemiştir. Ancak, yazarlar yazmaya karar verdikten sonra, provaların, yazarların hayal etme, karalama, çizim, liste yapma, çizelge oluşturma, okuma veya başkalarıyla diyalog kurma gibi yazma eylemlerine hazırlanmak için kullandıkları bilinçli davranışlar haline geldiğini belirtmiştir. Yazma sürecinin başlangıçlar aşamasında konu seçtikten sonra kelimeleri kâğıda dökmeye başladıklarında, tüm yazılı taslaklar tamamlanıncaya kadar desen oluşturma aşamasındaki süreçlerle meşgul oldukları gözlemlenmiştir. Bazen başlangıç aşaması ile örüntü oluşturma aşamaları arasında örtüşme olsa da, örüntü oluşturma aşamasının esas olarak bir seç-olustur-oku-yeniden yaz örüntüsünden oluştuğunu kabul etmiştir. Ayrıca, ses olarak adlandırdığı ancak yazarın ürününü sesli okuyarak kendi kendine sorguladığı aşamanın yazma eyleminin her aşamasında gerçekleştirilebileceğini vurgular (Akt., Sharp, 2016) .

2.1.4.7. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. Yazılı anlatım çalışmaları ile ürünler oluşturma amacını öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır. Okuyucusu olan ürün anlam kazanmaktadır. Metinlerin okuyucuya sahip olması veya ürünleri tamamlayabilmesi bazı koşullara bağlıdır. Bu şartlardan ilki yazmaya başlanmadan önce yazı planının ortaya konmasıdır. Planı olmayan yazıların beklenen ölçüde verimli olmayacağı düşünülmektedir. Plan hem bireyin yazma sürecinde izleyeceği yolu belirlemesine yardımcı olur hem de okuyucuya anlamlı, düzenli ve tutarlı metinler sunulmasını sağlar. Bu sayede okuyucu bir bütünlük içinde oluşturulan metni akıcı ve kafa karışıklığı yaşamadan okuyabilir. Ancak günümüzde kullanılan geleneksel yazı modellerinde öğrenciler çalışmalarında nelere dikkat etmeleri gerektiğini ve anlam bütünlüğü, akıcılık, imla kuralları, noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılması ve anlatım tarzları gibi özellikleri bilmediklerinden dolayı ürettikleri ürünlerin kalitesi hakkında bir değerlendirme yapamamaktadırlar (Sever, 2013). Sonuç olarak öğrenciler neyi, neden, nasıl yazmaları gerektiği konusunda hiçbir bilgiye sahip olmadan yazılı metin oluşturmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin sürecin farkında olduğu ve kendi çalışmalarını değerlendirebildiği bir sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler daha nitelikli çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle nitelikli bir metin oluşturmak; söyleneceklerin tasarlanmasına, yazma taslağı oluşturmaya, taslağın düzenlenmesine ve yazılanların çeşitli açılardan düzeltilmesine yani işlevsel bir plan yapılmasına bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu durum, öğrencilerin sürece aktif olarak katılmaları ve çalışmalarını düzenli bir şekilde takip etmeleri gerektiği anlamına gelir. Bu açıdan bakıldığında süreç temelli yazma modellerinden biri olan “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli” öğrencinin süreçte aktif olduğu ve kendini değerlendirebildiği “hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltme” aşamalarından oluşmaktadır. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilere yazma alışkanlığını ve kaliteli ürünler üretebilme becerisini kazandıran bir modeldir. Öğrencilerin duygu, düşünce ve planlarını planlı ve sıralı bir şekilde ifade etmelerine de yardımcı olarak üretilen metnin türü ne olursa olsun metinlerin bütünlük göstermesi sağlanmaktadır. Bu da öğrencilere çalışmalarında plan yapmaları ve süreci iyi yönetmeleri gerektiğini öğretir (Karatay, 2011). Öğrencilere bilişsel farkındalık ve uygulama becerisi kazandırmayı amaçlayan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin belirli ders saatlerinde belirli bir konu üzerinde ürün üretmesi amacıyla değildir. Bu model, öğrencilerin süreçte aktif rol alarak yapacakları çalışmaya yönelik hazırlıklar yaptıkları, yapılan hazırlıklara göre bir yazı planı

oluşturdukları, plana bağlı kalarak yazma alıştırmaları yaptıkları, metinleri kontrol ettikleri ve gerekli düzeltmeleri yaptıkları bir süreci sınıf ortamına getirmektedir. Bu sayede öğrenciler yazma sürecinin ve oluşturdukları eserlerin farkına vararak zamanla kendi başlarına yazma becerisini kazanacaklardır (Karatay, 2011).

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli şu aşamalardan oluşmaktadır: hazırlık, yazma taslağı oluşturma, taslağı gözden geçirme/düzenleme, yazıyı düzeltme, çalışmayı paylaşma/sunumdur (Karatay, 2011; Karatay ve Aksu, 2017; Öztürk ve Alan, 2019).

2.1.4.8. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli. Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerisinde istenilen noktaya ulaşabilmesi aşamasında öncelikle bir öğretim stratejisine ve tutarlı bir değerlendirme yöntemine ihtiyaçları vardır. Yazma öğretiminde kullanılan eski yaklaşımların yeterince faydalı olmadığını fark eden uzmanlar, farklı yazı ürünlerini bir araya toplayarak, nitelikli bir yazının sahip olması gereken özellikleri belirleyip bu özellikleri geliştirerek birçok yeni öğretim modeli üzerinde çalışmışlardır. Ayrıca yazı ürünlerinin değerlendirilmesinde insan faktörünü yani öznelliği azaltmak amacıyla değerlendirme formları geliştirmişlerdir. 1984 yılında, Diederich (1974) ve Murray'in (1982) öncü çalışmasının ardından, Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı'ndaki (NWREL) araştırmacılar, kaliteli bir yazı için gerekli özellikleri belirlemek amacıyla Beaverton, Oregon'daki öğretmenlerle çalışmışlardır. Öğrencilerden toplanan yüzlerce yazılı anlatım örneği nitelikli, orta ve yetersiz olarak sınıflandırıldıktan sonra, aynı gruptaki metinlerin arasında ortak noktalar bulunmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmada yazma öğretimi ve değerlendirmeye ilişkin mevcut çerçeve genişletilerek yazmanın yedi temel özelliği üzerinde durulmuştur. Bunlar fikir, organizasyon, anlatım biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı, yazım-noktalama kuralları ve sunum olarak belirlenmiştir.

Fikirler: Yazılı bir metnin vermek istediği mesaj olan fikirlerdir.

Düzenleme: Yazılı metnin içyapısını oluşturan, fikirlere yön vererek destekleyen basamağıdır.

Üslup: Yazarın kâğıttaki parmak izidir. Yazıya aktarılan kişisel bilgi ve deneyim, kendine güven, konuyla bağlantı kurmadaki özgünlük ve okuyucu ilgisini kapsayan basamaktır.

Kelime Seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, yazıya renk, zenginlik ve hareket katan, etkili ve doğru kelime kullanımı basamağıdır.

Cümle Akıcılığı: Yazının sesidir. Yazının sadece göze değil kulağa hitap eden bölümüdür.

İmla ve Noktalama Kuralları: Yazarın anlamdaki açıklığı sağlamak ve yazısını geliştirmek için yazım, noktalama, dil bilgisi kurallarına uyarak yazması anlamına gelmektedir.

Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir (Culham, 2003; Spandel, 2005). Sunum özelliği 1997’ de öğretmenlerden gelen istek üzerine eklenmiştir. Sürekli gözden geçirilen modelin, sınıf düzeylerine göre dört özellikli, beş özellikli olarak da kullanılması sağlanmıştır. NWREL, öğretmenlerin bu modeli uygulamada yaşayabilecekleri zorlukları önlemek amacıyla birçok materyal ve etkinlik de geliştirmiştir. Süreç içinde bu yaklaşıma uygun öğretme stratejileri üretilip geliştirilmiştir. Son yıllarda boyunca birçok öğretmen yazı yazmayı öğretmek ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için bu modeli kullanarak eğitim almışlardır (Kozlow ve Bellamy, 2005).

2.1.5. Ürün Temelli Yazma ve Süreç Temelli Yazma Arasındaki Farklar.

Süreç temelli yazma yaklaşımları öğrencilere sözcük bilgisi veya dilbilgisi öğelerine mahkûm etmeden özgürlük tanır. Süreç temelli yazma yaklaşımları ürüne olan tüm ilgiyi reddetmemektedir, amaç mümkün olan en iyi ürünü ortaya koyabilmektir. Süreç temelli yazma yaklaşımlarını ürün temelli yazma yaklaşımlarından ayıran en temel özellik ürünün, önceden tasarlanmamış olmasıdır (Hasan ve Akhand, 2010). Steele (2004) ürün ve süreç temelli yazma yaklaşımları arasındaki temel farkları Tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3. Ürün ve Süreç Temelli Yazma Farkları

Ürün Yazma	Süreç Yazma
Verilen model metin taklit edilir	Verilen model metin karşılaştırma metni olarak kullanılır.
Fikirlerin organizasyonu fikirlerden daha önemlidir.	Fikirler başlangıç noktasıdır, önemlidir.
Tek taslak yazılır.	Birden fazla taslak yazılır.
Yazının biçimsel özellikleri dikkate alınır.	Yazının niteliği dikkate alınır.
Bireyseldir.	İşbirlikçidir.
Ürün önemlidir.	Süreç önemlidir.

Özetlemek gerekirse, ürün temelli yazma, ürünün ne olduğu sorusuna odaklanırken, süreç temelli yazma ne yazdın? nasıl yazacaksın? ve yazdığını nasıl geliştirebilirsin? sorularına odaklanır (Hasan ve Akhand, 2010).

2.1.6. Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA) ve Türleri

Öğrencilerin temel bilgi ve becerilerin yanı sıra analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilgi ve becerileri de edinmelerinin zorunlu olduğu günümüzde bu bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazanılıp kazanılmadığı ya da ne ölçüde kazanıldığının doğru olarak belirlenmesi önemlidir (Atmaz, 2009).

Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olarak işleyerek, öğretmenlere programın ve öğretimin etkililiğini değerlendirebilme ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya koyarak onların başarılarını belirleyebilme fırsatı sunmaktadır (Stark, 1998).

Öğrenci başarısını ölçmek için sıklıkla kullanılan yazılı, çoktan seçmeli, kısa yanıtlı gibi teknikler daha çok öğrencilerin sınav becerilerine, sınav sonuçlarına ve bu sonuçlardan elde edilen sıralamalara odaklanmakta, öğrencinin düşünme becerilerini göz ardı etmektedir. Öğrenci performansının farklı durumlarda ve zamanla değiştiği göz

önüne alındığında kısa bir zaman diliminde yapılan ve öğrenci başarısını grup içindeki yerine bakarak değerlendiren bu tekniklerin özellikle süreci değerlendirmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğretim programlarında ifade edilen öğrenci merkezli öğretim anlayışı, öğretmeni bir otorite merkezi olmaktan çıkarıp yol gösterici olmaya yönlendirmektedir. Öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımı ile bilgiye ulaşabilen ve bu bilgiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi esastır. Öğretim programlarında amaçlanan, öğrencileri öğrenme süreci içerisinde izleyerek ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması, ürünün yanında sürecinde değerlendirilmesinin sağlanmasıdır. Bu durum beraberinde yeni değerlendirme tekniklerini de getirmiştir (Parlak ve Doğan, 2014).

Ölçme işlemi kişiler hakkında belli konularda belli kararlar verilebilmesini sağlar. Verilen kararların doğruluğunda, değerlendirmenin dayandığı ölçme işleminin hatasız ya da olabildiğince az hatalı olması, tekrarlı ölçümlerde tutarlı sonuçlar vermesi ve verilecek kararlar ilgili olması gibi unsurlar dikkate alınır. Başka bir deyişle kullanılacak ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerine uygun olması sağlamalıdır (Atmaz, 2009).

Pratikte bir nesne ya da özelliğin farklı zamanlarda yapılan ölçümlerde aynı ölçüm sonuçlarını vermesi düşük bir olasılıktır. Çünkü tam anlamıyla hatadan arınık bir ölçme yapmak çeşitli nedenlerden dolayı zordur. Bu nedenle bir testten elde edilen bireysel puanlar farklı ölçümlerde farklı sonuçlar verebilir. Ölçme sonuçlarına karışan hataların, ölçmecinin, ölçme aracı ve ölçme yöntemi, ölçmenin yapıldığı ortam, ölçülen bireylerin sözü edilen bu etkenlerle etkileşimi gibi konulardan kaynaklanması mümkündür (Tekin, 2004).

Bu bağlamda, dereceli puanlama anahtarı (DPA) ya da bir diğer adıyla rubrik günümüzde en çok tercih edilen ölçme araçları olarak karşımıza çıkmaktadır. DPA'lar, bir beceriyi, ürünü veya performansı dereceli olarak değerlendirmenin yanı sıra, beceriye ait temel özelliklerin kılavuzu niteliğindedir (Beyreli ve Konuk, 2016). Alan yazında DPA birçok farklı tanımına rastlamak mümkündür;

Haladyna'ya göre (1997) DPA, gözlemlerimize ait puanlananları tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Popham'a göre (1997), her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır. Callison (2000), performansın kabul edilemez en düşük düzeyi ile gözlenebilir en yüksek düzeyi arasında

belirlenen ölçütler dizisi olarak tanımlamıştır. Goodrich (1997), öğrenci durumunun belirlenmesinde ve izlenmesinde kullanılan puanlama kılavuzu olarak tanımlamıştır. Moskal ise (2000), bireylerin ürünlerini ve performanslarını detaylı bir şekilde analiz etmek amacıyla kullanılan bir puanlama tasarımı olarak tanımlamaktadır. Sezer'e (2005) göre ise, DPA belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir.

DPA'lar, bütüncül ve analitik olmak üzere iki ana kategoride incelenmektedir.

Bütüncül puanlama gözlemcinin, büyük ölçekli bir değerlendirmede, performans kalitesi hakkında genel bir karar vermesi gerektiği durumlarda kolay, ucuz ve doğru olduğu varsayıldığı için tercih edilir (Jonsson ve Svingby, 2007). Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, performansın bileşenlerini veya ortaya çıkan ürünü yargılamadan, ürünü veya performansı bir bütün olarak değerlendirmeyi gerektirir (Moskal, 2000).

Bütüncül DPA tercih edildiği bazı durumlar vardır; Bunlar,

Ölçülecek performans parçalara ayrılamıyorsa ve performansa ait kriterler arasında binişiklik varsa, ortaya çıkan ürün ya da performansın mükemmel olması durumunda, bu performansı ortaya çıkaran bazı süreç ve işlem basamaklarındaki hataların göz ardı edilebilmesi gibi durumlar söz konusu olduğunda bütüncül DPA tercih sebebidir. Öğrenciden kendi öğrenme stilini gösteren bir cevap ya da çözüm bekleniyorsa ve belirli ve kesin bir cevap yoksa öğrenci performansına ilişkin bütüncül bir puan elde edilmek isteniyorsa, öğrenci çalışmaları kısa sürede değerlendirilmek isteniyorsa bütüncül DPA'ların avantaj sağladığı söylenebilir (Moskal, 2000; Nitko, 2001; Mertler, 2001; Kan, 2007).

Analitik DPA'larda ise değerlendirici değerlendirilen boyutların her biri için bir puan atamaktadır. Bu nedenle sınıf ortamında kullanışlı olabilirler, çünkü bu DPA'lar ile elde edilen sonuçlar öğretmenlere ve öğrencilere öğrencilerin güçlü oldukları yönleri ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla faydalı olabilir (Jonsson ve Svingby, 2007).

Analitik DPA'ların tercih edildiği durumlar ise;

Performansın ya da ortaya çıkan ürünün bileşenlerinin belli başlı kriterler doğrultusunda ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız değerlendirilmesini gerektiğinde, ölçülecek performans çok boyutlu ve bileşenlere ayrılabiliriyorsa, performans görevine ilişkin öğretmene ve öğrenciye anlamlı geri bildirimler sağlanması isteniyorsa,

performansı değerlendirme için yeterli süre varsa tercih edilir (Moskal, 2000; Nitko, 2001; Mertler, 2001; Kan, 2007).

DPA'lar, hem öğretmen hem de öğrenci tarafından kullanılabilir. Ölçme aracının öğrenci tarafından kullanılması, ölçülmek ya da değerlendirilmek istenen performans konusunda öğrencinin kendine yönelik farkındalık kazanmasına, öz düzenleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Melanlioğlu, 2016). Bu noktayı, Saddler ve Andrade (2004) dereceli puanlama anahtarları planlama, gözlemlleme ve düzenleme gibi üst biliş stratejilerini destekleyerek öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirir, şeklinde vurgulamaktadırlar. Melanlioğlu (2016) bu amaçla dereceli puanlama anahtarlarının değerlendirme amaçlarının yanı sıra öğretme amacı da üstlenmiş olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada, Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksekokulunda B1 isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim öğretimine devam eden öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan süreç temelli yazma etkinliklerinin bir parçası olarak paragraf düzeyindeki metinlerin değerlendirilmesi amacıyla bir dereceli puanlama anahtarı (analitik rubrik) geliştirilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili yurtiçi araştırmalar incelenerek, süreç temelli yazma öğretimi, yabancı dilde kaygı başarı ilişkisi ile ilgili araştırmalara değinilmiştir.

Süreç temelli yazma öğretimi ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla anadilde yazma öğretimine yönelik araştırmalar olduğu görülmüş, öncelikle kısaca bu araştırmalara değinilip sonrasında, üniversite düzeyindeki araştırmalar detaylı verilmeye çalışılmıştır, bu araştırmaların bazıları aşağıdaki gibidir;

Çakır (2003) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada, süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelemiştir. Sözcük kullanımları, art gönderim yapan öğeler, dilbilgisellik ve geçiş sözcükleri başlıkları altında öğrenciler tarafından yazılan yazılar incelenmiştir. Öğrencilerin, Metin

türüne özgü söylem öğelerinin seçimi, metin örüntüsü, sözcük seçimi, içerik, tümcelerin söz dizim özellikleri, bağıntılılık ve bağdaşıklık sağlayan öğeler, dilbilgisellik (özellikle metinlerde sıkça gözlemlenebilen zaman ve özne-yüklem uyumu), bilgilendiricilik ve yaratıcılık bakımından ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. Bu da süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Karatay (2011) yaptığı çalışmada, Süreç Temelli 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının anadilde yazılı anlatıma karşı tutumları ve yazılı anlatım becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin, öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine karşı tutumlarını ve yazma becerilerini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2012) ilköğretim düzeyinde, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve yaratıcı yazma çalışmalarının, Türkçe Öğretim Programı'ndaki yazma çalışmalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sever (2013), ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında anadilde süreç temelli yazma öğretiminin, öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, 4+1 Planlı yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediği, yaratıcı yazma çalışmalarını olumlu yönde etkilediği ancak beklenen düzeyde olmadığı, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tabak ve Göçer (2013) yapmış oldukları “6-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi” adlı çalışmada programı ürün ve süreç temelli yazma yaklaşımları ışığında değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre; Türkçe öğretim programı, programın genel özellikleri, yazma amaç ve kazanımları, yazma yöntem ve teknikleri, yazma becerisinin değerlendirilmesi açısından süreç temelli yazma öğretimini yansıtmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Ancak derslerde ürün odaklı yazma çalışmalarına

devam edilmesi nedeniyle bunun önüne geçebilmek için öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bayat (2014) tarafından yapılan çalışmada, Flower ve Hayes'in (1981) süreç temelli yazma öğretiminin üniversite öğrencilerinde anadilde yazma kaygısı ve başarısına etkisi araştırılmıştır. Süreç temelli yazma öğretiminin katılımcıların akademik yazı yazma başarılarını etkilediği, süreç temelli yazma öğretiminin katılımcıların yazma kaygılarını azaltmada önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Ateş (2016) karma yöntem kullanarak ilkokul öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, üst bilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Deney grubunda üst bilişsel beceriler açısından her öğrencide belirli bir miktar ilerleme olduğu, ancak kontrol grubu öğrencilerinin ise izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üst bilişsel becerileri yeterince kullanamadıkları belirlenmiştir.

Sezgin (2016), hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan bir 4.sınıf öğrencisinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik süreç temelli yazma öğretiminin etkisini incelediği araştırmada, öğrencinin süreç temelli yazma uygulamalarına karşı olumlu bir tutum geliştirdiği, süreç temelli yazma çalışmalarının, öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kansızoğlu ve Bayrak Cömert (2017), meta analiz yöntemi kullandıkları araştırmalarında 21 deneysel/yarı deneysel çalışma sonucunu sentezleyerek süreç temelli yazma yaklaşımlarının öğrencilerin yazma başarı düzeylerini ne düzeyde etkilediğini araştırmıştır. Sonuç olarak, süreç temelli yazma yaklaşımlarının öğrencilerin yazma başarı düzeylerini büyük ölçüde etkilediğini bulmuşlardır. Sonuçlar, öğretim düzeyleri arasında farklılığa rağmen etki büyüklük değerlerinin uygulamada kullanılan süreç temelli yazma modeline, uygulama süresine, uygulamada kullanılan metin türüne ve uygulamanın raporlaştırıldığı yayının türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Tavşanlı ve Kaldırım (2018), 20 ilkokul 2. sınıf öğrencisiyle yürüttükleri nitel araştırmada, süreç temelli yazma öğretimi ile yapılan yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonuçları, süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yapmalarına, yazmaya ilişkin

olumlu tutum geliştirmelerine ve kendilerini daha iyi bir yazar olarak hissetmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Kurt (2019), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma öğretimini kullanarak farklı türde metin üretimi sağlamak ve yazma becerisini geliştirmek amacıyla yürüttüğü araştırmada, süreç temelli yazma öğretiminin yazma ürünlerindeki mevcut hataları azaltarak, öğrencilerin yazma yeteneklerinin gelişmesine ve yazma alışkanlığı edinmelerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Tavşanlı (2019), araştırmasında süreç temelli yazma öğretimi modellerinden yazma atölyesini, grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme ile destekleyerek modüler bir program oluşturmuş ve bu programın ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ve yazar kimliği üzerindeki etkisi araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, süreç temelli yazma modüler programının, öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, programın uygulandığı deney grubunun yazılı anlatım beceri puanlarında artış olduğu görölmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazar kimliklerinin nasıl yapılandığının araştırıldığı bölümde öğrenciler yazmaya ilişkin tutumlarının da uygulama sonrasında daha olumluya döndüğüne dair ifadeler kullanmıştır.

Yılmaz ve Kadan (2019), 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bartın il merkezde ilkokullarda görev yapan 101 sınıf öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazma çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Tarama modelindeki bu araştırmada veri toplama aracı olarak süreç temelli yazma uygulamalarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazma konusunda kadın öğretmenler lehine cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ayrıca eğitim fakóltesinden mezun olan öğretmenler lehine mezun olunan fakólteye göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz (2020), Muğla'da Bilsem'e kayıtlı üstün yetenekli bir ilkokul 3. sınıf öğrencisinin üst bilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmaları ile yazma becerisinin geliştirilmeye yönelik yürüttüğü araştırmada üstün yetenekli öğrencinin temel yazma ve akıcı yazma becerilerinin pozitif yönde çok iyi seviyede geliştiği ve özgün yazma becerisinde ise iyi seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazma öğretimine yönelik yurtiçi araştırmalar incelendiğinde, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri gibi farklı çalışma grupları olduğu ancak çoğunlukla da ilköğretim düzeyinde öğrencilerle anadilde yazma öğretimine yönelik yürütülen çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların çoğunluğu süreç temelli yazma öğretiminin anadilde yazma becerisine etkisini incelerken, tamamının süreç temelli yazma öğretiminin anadilde yazma becerisini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Bunun dışında anadilde yazma kaygısı ve yazma tutumuna etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarında da süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma tutumları ve kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Yabancı dilde süreç temelli yazma öğretiminin üniversite düzeyinde incelenmesine yönelik araştırmaların bazıları ise aşağıdaki gibidir;

Gümüş (2002) Muğla Üniversitesi Yabancı Diller Hazırlık Okulu'nda görev yapan öğretim elemanlarının yazma dersleri için geliştirilen süreç temelli yazma etkinlikleri ile ilgili tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla 34 öğretim elemanına anket uygulamış sonrasında da 6 öğretim elemanı ile görüşmeler yapmıştır. Sonuçlar, öğretim elemanlarının süreç temelli yazma ile ilgili olumlu tutumları olduğunu ve süreç temelli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini düşündüklerini ortaya koyarken yapılan görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarının süreç temelli yazma ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Akpınar (2007) yaptığı araştırmada, süreç temelli yazma dersi öğretim etkinliğinin yazma tutukluğu, yazma endişesi, yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum ve yazma performansı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programına devam eden 48 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada deney grubundaki öğrencilere süreç temelli yazma dersi öğretimi kontrol grubundaki öğrencilere ise sonuca yönelik yazma dersi öğretimi uygulanmış. Araştırma verileri, Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen Yazma Endişesi Ölçeği, Rose (1985) tarafından geliştirilen Yazma Tutukluğu Anketi, Lee (2002) tarafından geliştirilen Okuryazarlık Ölçeği ve öğrencilerin yazdığı kompozisyonlarla ve anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, süreç temelli yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerin sonuca yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerden daha az yazma endişesi yaşadığını göstermiştir. Ayrıca, her grubun kendi içinde deney öncesi

ve deney sonrası yazma tutukluğu ve yazma performansı açısından olumlu gelişme gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum, yazma endişesi, yazma tutukluğu ve yazma performansı arasındaki ilişki incelendiğinde yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum ile yazma endişesi ve yazma tutukluğu ile yazma performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, yazma endişesi ile yazma tutukluğu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Her grup kendi içinde incelendiğinde ise, süreç temelli yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerin yazma performansı ile yazma tutukluğu arasında anlamlı ancak negatif bir ilişki saptanmıştır. Deney grubunda yazma tutukluğu seviyesi düştüğünde yazma performansı yükselmiştir.

Gezmiş (2023) Öğrencilerin İngilizce yazma dersinde başarılı olamamalarını yazma tutukluğu yaşamalarına bağlamaktadır. Öğrencilerin; dilbilgisi, sözcük bilgisi, yazım bilgisi, planlama stratejileri ve düzeltme yapma konusunda eksik ya da yanlış bilgilere sahip olma, stres yaşama, verilen zamanın yetersiz olduğunu düşünme, konuyu ilgi çekici bulmama gibi nedenlerle yazma tutukluğu yaşadıklarını ve çoğunlukla yazma dersinde bu nedenlerle başarısız olduklarını belirtmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımının yazma tutukluğunu giderme konusunda etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, tek gruplu ön-test-son-test deney deseni kullanılarak İngilizce Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalında 1. sınıfta öğrenim gören 46 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin tutukluk düzeylerinin tespiti için Mike Rose tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Sonuç olarak, Süreç temelli yazma yaklaşımının yazma tutukluğunu gidermede etkili olduğu bu yaklaşımın kullanılmasının yazma başarısını ve kalitesini artıracığı vurgulanmıştır.

Süreç temelli yazma öğretiminin üniversite düzeyinde uygulanmasına yönelik yurtiçi araştırmalar incelendiğinde, öğretim elemanları ve çoğunlukla üniversitelerin hazırlık sınıflarındaki öğrencilerle yürütülen çalışmalarda süreç temelli yazma öğretiminin yabancı dilde yazma becerisine etkisi, yazma tutumu, yazma kaygısı ve yazma tutukluğuna etkisinin incelendiği görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde süreç temelli yazma öğretiminin yabancı dilde yazma becerisi, yazma tutumu, yazma kaygısı ve yazma tutukluğu üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Kaygı başarı ilişkisi ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalardan bazıları aşağıdaki gibidir;

Batumlu (2006) tarafından yürütülen araştırmada, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümü öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Y.T.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümü A, B ve C kuru öğrencilerinden toplam 150 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinin girişte yaşadıkları yabancı dil kaygısının, eğitim gördükleri kur düzeyine göre değişiklik göstermediğini, ancak eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygısının C kurunda B kuruna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında, öğrencilerin kaygılarının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği; kız ve erkek öğrencilerin, hem giriş, hem de eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygılarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarıları arasında tüm örnekleme, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarı arasında hem kız, hem de erkek öğrencilerde anlamlı negatif bir ilişkinin varlığı belirtilmiştir. Ayrıca, başarısız öğrencilerin yabancı dil kaygısının başarılı öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öner ve Gedikoğlu'nun (2007) yaptığı bir diğer çalışma ise, ortaöğretim öğrencilerinin, yabancı dil öğrenmelerini etkileyen etmenlerden yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Gaziantep'te 2004-2005 öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerin hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Rastgele seçilen öğrencilere Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, kaygı düzeyi yüksek öğrencisi olan okulların bir kısmında başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Buna göre, Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği, yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin akademik yılsonu yabancı dil notlarının düşük olduğu, düşük yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Doğan'ın (2008) gerçekleştirdiği diğer bir çalışmada ise, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerini etkileyen yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Rastgele seçilen 293 öğrenciye Yabancı Dil Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kaygı düzeyi yüksek öğrencisi olan okulların bir kısmında başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Bu noktada, Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği belirlenmiştir.

Akpur (2015) ise, üniversite hazırlık programına devam eden öğrencilerin motivasyon, kaygı ve tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı modeli belirlemek amacıyla 631 Temel İngilizce Bölümü (Hazırlık) öğrencisi ile bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilerin, sahip oldukları motivasyon düzeylerini belirlemek için "Akademik Motivasyon Ölçeği", kaygı düzeylerini belirlemek için "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" ve tutumlarını belirlemek amacıyla da "İngilizceye Yönelik Tutum Anketi" kullanmıştır. Öğrencilerin, hazırlık sınıflarında aldıkları notları akademik başarı göstergesi olarak almış ve araştırma sonucunda denenmek üzere öne sürülen ilk model test edilmiş ve uyum indekslerine göre yapılan değişikliklerden sonra doğrulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil sınıf kaygısı, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü model olarak önerilmiştir.

Süreç temelli yazma öğretimi ve kaygı başarı ilişkisi incelenen yurtiçi araştırmaların çoğunlukla üniversite ve ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretiminde süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma başarısı ve yazma kaygısı ilişkisini araştırmaya yönelik olduğu ve kaygı düzeyinin düşük olmasının yazma becerisindeki başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

2.2.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Süreç temelli yazma öğretimi ile ilgili yurtdışı araştırmalar incelendiğinde farklı çalışma gruplarıyla, ana dilde yazma becerisi ve yabancı dilde yazma becerisinin

geliştirilmesi ve yazma becerisi kaygı ilişkisine yönelik olarak farklı birçok araştırma incelenmiş, tez çalışmasının üniversite öğrencileriyle yürütülmüş olması nedeniyle, üniversite düzeyinde yabancı dil öğretiminde yazma becerisini süreç temelli yazma öğretimine yönelik araştırmalar daha detaylı incelenirken diğerleri daha genel bir bakış açısıyla değinilmeye çalışılmıştır. Genel olarak incelenen araştırmaların bazıları aşağıdaki gibidir;

Jurand (2008), anaokulu ve ilkokul öğrencileriyle 6+1 Analitik Düşünme ve Değerlendirme uygulama çalışmaları yürütmüş ve bu çalışmaların öğrencilerin yazarken, fikirlerini ortaya koymaları ve fikirlerini düzenlemeleri aşamalarında yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Paquette (2008) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile 6+1 Analitik Düşünme ve Değerlendirme modeli kullanarak yürüttüğü araştırmada, süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir.

Koutsoftas ve Gray (2013), ortaokul öğrenciler ile Flower ve Hayes (1980)' in süreç temelli yazma modelinden esinlenerek yürüttükleri araştırmada, süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma öğretimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir.

Syarofi ve diğerleri, (2018) Endonezya'da lise öğrencileri ile süreç temelli yazma yaklaşımının yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkisini incelemiş ve süreç temelli yazma yaklaşımının, öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Yeung (2019), öğrenen özerkliğine odaklanarak ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, süreç temelli yazma öğretiminin, öğrencilerin öğretmene olan güvenini ve başkalarından yardım isteme eğilimlerini azaltırken, üst bilişsel bilgilerinin artmasını sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmacı, bu sonucu öğrenen özerkliğinin artmasının tetiklediğini belirtmektedir.

Heinesson (2020), İsveç'te lise öğrencileri ile süreç temelli yazma yaklaşımının yabancı dilde yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiş ve süreç temelli yazma etkinliklerinin yabancı dilde yazma dersindeki başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Süreç temelli yazma öğretimini, yazma öğretiminin en popüler yöntemlerinden biri olarak tanımlayan araştırmacılar (Graham ve Sandmel, 2011), süreç temelli yazma

öğretiminin öğrencilerin yazdıklarının kalitesini ve yazma motivasyonunu artırıp artırmadığını incelemek için 1-12. Sınıflardaki öğrencilerle yapılan 29 deneysel ve yarı deneysel çalışmanın meta-analizi gerçekleştirmiştir. Yürütülen süreç temelli yazma etkinlikleri sonrası ortaya çıkan ürünler ile ilgili bulguların, süreç temelli yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu ve ortaya çıkan ürünün kalitesinin arttığını gösterdiğini ancak, öğrencilerin motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak önemli bir değişiklik sağlamadığını göstermektedir.

Süreç temelli yazma öğretiminin üniversite öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkisini inceleyen araştırmaların bazıları ise aşağıdaki gibidir;

Liao (2016) bir otomatik yazma değerlendirme aracı olan Criterion'ı kullanarak yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin yabancı dilde yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak süreç temelli yazma yaklaşımını kullanmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, Tayland'da 3 farklı üniversitede yabancı dilde yazma dersi alan 63 katılımcının yazdıkları makaleleri değerlendirerek dilbilgisi becerisinin gelişimi ve anket uygulayarak öğrencilerin otomatik yazma değerlendirme destekli süreç temelli yazma programı hakkındaki görüşlerini almıştır. Sonuç olarak tekrar yazılan her makalede dilbilgisi becerisi açısından gelişme kaydedildiği gözlemlenmiştir. Otomatik yazma değerlendirme programının sağladığı dönütlerle, öğrenci kendi becerisindeki eksikliklerin bilincine varmıştır. Bu durumda dilsel yeniden yapılanmaya neden olarak, hem tekrar yazılan makalelere hem de yeni yazılan metinlerdeki dilbilgisi performansına etki ederek bilgi ve becerisinin aşamalı olarak artmasını sağlamıştır.

Vangah, Jafarpour ve Mohammadi, (2016), araştırmalarında süreç temelli yazma öğretiminin bir parçası olarak portfolyo değerlendirmesinin, İran'da yetişkinler için bir dil okulunda İngilizce öğrenen 30 kadın öğrencinin yabancı dilde yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel olan bu araştırma, 15'er kişilik deney ve kontrol grubu ile yürütülmüştür. Deney grubuna uygulanan 22 ders saatlik deneysel işlemin ardından, her iki gruba da IELTS yazma testi örneklerinden uyarlanan iki IELTS yazma görevi ön test-son test olarak verilmiştir. Sonuçlar, iki grubun deneysel işlem öncesi yazma yeterlilikleri açısından homojen iken, deney grubunun yazma sonrası son-testte kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Dokchandra (2018), Tayland Üniversitesi'nde yürüttüğü araştırmada, 55 kişilik kalabalık bir öğrenci grubu ile çalışmıştır. Yarı deneysel olan bu araştırmada süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin kompozisyon yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. 10 hafta süren deneysel çalışmanın başında ve sonunda elde edilen veriler iki uzman tarafından kompozisyon yazma kriterine göre değerlendirilmiştir. Ayrıca, Süreç temelli yazma yaklaşımı anketiyle, katılımcıların görüşlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Sürece temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma performansı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik olumlu görüşler ifade ettiği belirtilmiştir.

Nabhan (2019), nicel ve nitel veri analiz yöntemlerini bir arada kullandığı araştırmada Endonezya'da Adi Buana Surabaya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, 16 haftalık süreç temelli yazma etkinlikleri yürütmüştür. Tüm etkinliklerin dijital ortamda çok modlu ve yaratıcı yöntemlerle gerçekleştirildiği araştırma sonuçları süreç temelli yazma öğretiminin, yazma becerisinin geliştirdiğini, intihal olasılığını azaltılmasına yardımcı olduğunu ve bu sayede de daha özgün metinler ortaya çıkmasını sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca süreç temelli yazma etkinliklerinin öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirme yönünde motivasyonlarını artırdığı belirtilmiştir.

Cahyono, (2020), işbirlikçi yazma ile süreç temelli yazma öğretimini birleştirerek öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişmeyi incelemiştir. Endonezya'daki bir üniversitede yabancı dil dersi alan 30 öğrenciyle yürütülen bu çalışmada deney grubu iki kişilik gruplar halinde süreç temelli yazma etkinliklerini yürütürken, kontrol grubu öğrencileri bireysel çalışmıştır. Deney grubu öğrencilerine etkinliklerin ardından bir anket uygulanmıştır. Araştırmada ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Sonuçlar, süreç temelli yazma öğretimi ile işbirlikçi yazma yaklaşımını bir arada kullanan deney grubu öğrencilerinin, bireysel çalışan kontrol grubu öğrencilerine göre yazma beceri puanlarında artış olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ankette elde edilen sonuçlar öğrencilerin işbirliğine dayalı yazmanın yazma becerilerini geliştirdiği görüşünü ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında, araştırmacı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için süreç temelli yazma ile birlikte işbirliğine dayalı yazmanın yabancı dilde yazma öğretiminde uygulanabileceğini önermektedir.

Huang ve Jun (2020) eleştirel kompozisyon yazmayı öğretmeye yönelik olarak süreç temelli yazma öğretiminin yabancı dil öğrenenlerin yazma gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yarı deneysel bu araştırma, Çin’de bir üniversitedeki iki yabancı dil sınıfında 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilere yabancı dilde Eleştirel kompozisyon türünden ön-test, son-test ve hatırlama testi uygulanarak süreç temelli yazma yaklaşımının başarılarına etkisi araştırılmıştır. Tüm kompozisyonlar içerik, organizasyon, kelime bilgisi, dil bilgisi ve mekanik açısından bir dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun performansında deneysel işlemin hemen ardından yapılan son testte önemli artışlar olduğunu ve bu etkinin 6 hafta sonra uygulanan hatırlama son testinde korunduğunu göstermektedir. Gruplar arası karşılaştırmalar, deney grubunun, her iki son test genel başarı puanları ve bileşenlere ilişkin olarak özellikle içerik ve organizasyon puanları açısından kontrol grubuna göre daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kitajroonchai ve diğerleri (2022) süreç-tür temelli yazma ve süreç temelli yazmanın, yazma dersindeki akademik yazma performansı üzerindeki etkilerini araştırmak üzere Tayland’da bir üniversitede akademik yazma dersi alan 40 Asyalı öğrenci ile çalışmışlardır. Katılımcılar eşit sayıda iki sınıfa bölünerek yarı deneysel bir araştırma tasarımı kullanılmıştır: Bir sınıfta süreç- tür temelli yazma, diğerinde ise süreç temelli yazma öğretimi uygulanmıştır. Süreç temelli yazma öğretiminde yazma, planlama, taslak hazırlama ve gözden geçirme gibi dilsel becerilerle ilgilenilip, metnin özelliklerindense yazarların bir metni oluştururken ne yaptıklarına daha fazla vurgu yapılırken öğrenenlerin rolünün daha çok bağımsız bir metin üreticisi olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada kullanılan harmanlanmış süreç-tür yazma yaklaşımının ilk aşamasında, eğitmenin öğrencilere belirli bir türü tanıtip ve onlara o belirli türün metin yapısını, dil dizilimini ve retorik kurallarını öğrettiği belirtilmiştir. Bu modelde eğitmen, şema oluşturmak ve öğrencilerin üst bilişsel yansımasını teşvik etmek için yazılı metinleri analiz etmede, yazma stilini, kelime seçimini veya o türde kullanılan dil özelliklerini tartışmada öğrencilere rehberlik etmektedir. Öğrenciler farklı makale türleri ve bunların üslup kuralları hakkındaki bilgiyi öğrendikten ve yeterince özümstedikten sonra, eğitmen öğrencileri küçük gruplar halinde makalelerini tasarlamaları için görevlendirir ve eğitmen onlara örnek metinler veya dil özellikleri konusunda yardımcı olur. Senaryonun taslağını hazırlarken, öğrencilerin örnek makaleleri tekrar gözden geçirmeleri ve dil özelliklerine

dikkat etmeleri teşvik edilir. Makalenin ortak yapımında öğrenciler, hedef türün tarzına ve retorik kurallarına uygun metinler oluşturmak için küçük gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar. Düzeltme sürecinde ekibin retorik kuralları, dil özelliklerini ve hedef tür tarafından yaygın olarak kullanılan belirli yapıları dikkate alması gerekir. Örneğin, bir argüman metni oluştururken öğrenciler, güçlü bir tez geliştirmek, iddialarda bulunmak ve çürütme ve çürütme önermek gibi retorik hamleleri sağlamalıdır. Düzeltme yapıldıktan sonra ekip eğitmeninden daha fazla yorum ve geri bildirim ister. Yazma sürecinin son aşamasında grup, dilin doğruluğuna, mekanizmaya, paragraf içindeki yapıya, yazının netliğine ve alıntılarının doğru kullanımına odaklanarak metni düzenler ve düzeltir. Bu araştırmada, süreç temelli yazma ve süreç-tür temelli yazma uygulanan öğrencilerin yazma performansları, ön test ve son test yazma puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Veri analizi sonuçları her iki gruptaki öğrencilerin de son test yazma performanslarında önemli artışlar gösterdiğini ortaya çıkarmış ancak, süreç-tür temelli yazmanın öğrencilerin yazma performansı üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Maharani ve diğerleri (2023) Endonezya’da İngilizce tartışmacı metin yazma dersi alan 28 üniversite öğrencisinin harmanlanmış süreç temelli yazma öğretimini nasıl algıladıklarını ve harmanlanmış süreç temelli yazma öğretiminin başarılarına etkisini araştırmışlardır. Ön yazma, taslak hazırlama, yansıtma, akran veya eğitmen tarafından gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama aşamalarını içeren bir süreç temelli yazma modeli uygulanmıştır. Karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada harmanlanmış süreç temelli yazma öğretiminin yazma becerisine etkisini incelemek için tek grup ön-test-son-test deney deseni kullanılmış, harmanlanmış süreç temelli yazma öğretimini nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla Baron ve Byrne tarafından geliştirilen algı ölçeği ve açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin yazma dersinde harmanlanmış süreç temelli yazma yaklaşımını olumlu algıladıklarını ve harmanlanmış süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Süreç temelli yazma öğretimi ile ilgili yurtdışı araştırmalar incelendiğinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve çoğunlukla da üniversite olmak üzere farklı çalışma gruplarıyla ana dilde yazma becerisi ve çoğunlukla yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde,

süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kaygı başarı ilişkisi ile ilgili yurtdışı araştırmalardan bazıları aşağıdaki gibidir;

Awan ve diğerleri (2010) tarafından Pakistan'da gerçekleştirilen araştırmada yabancı dilde kaygının başarıyı etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aranmıştır. 149 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, dil kaygısı ile başarı arasında olumsuz bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra "diğer insanların önünde konuşmak" en büyük kaygı nedeni olurken, bunu, "dilbilgisi hatası yapmak" ile "telaffuz ve akıcı konuşamama kaygısı" izlemiştir.

Nishitani ve Matsuda (2011) ise kaygı düzeyinin, dil öğrenimini etkileyip etkilemediği sorusundan çok, kaygı ile içsel motivasyonun, başarısızlığı algılama sürecindeki öğrenme stratejilerinin kullanımını nasıl etkilediği sorusuna cevap aramıştır. Çin'de bulunan üç üniversitede Japonca dersi alan toplam 152 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonucunda içsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler, başarısızlıktan nasıl fayda sağlayabilecekleri ve buna göre öğrenme stratejileri geliştirecekleri konusunda daha başarılı görünürken, yüksek düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilerin başarısızlıklarını büyük oranda kaygıya atfettikleri ve başarısızlıklardan kendi lehlerine sonuç çıkaramadıkları anlaşılmıştır.

Hewitt ve Stephenson'un (2012) İspanya'da yaptığı bir çalışmada ise öğrencilerin yaşadıkları dil kaygısının sözel performans ve tutumları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yaşları 18 ile 25 arasında değişen ve üniversitede İngilizceyi seçmeli ders olarak alan 40 ana-dili İspanyolca olan katılımcıya, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulanmış ve elde edilen sonuçlar, sekiz ölçütten oluşan sözel performans kriterleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil kaygısı ile sözel performans ve tutum arasında negatif bir korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir.

Matsuda ve Gobel (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yabancı dil sınıf kaygısının, yabancı dil okuma kaygısını cinsiyet, yurtdışı deneyimi ve sınıf performansı açısından etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. 252 Japon üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda elde edilen veriler, İngilizce

konuşmada, yurtdışında bulunmanın özgüven duygusunu arttırdığı ve öz-güven duygusunun kaygı düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazma öğretimi ve kaygı başarı ilişkisi incelenen yurtdışı araştırmaların üniversite düzeyinde yabancı dil öğretiminde süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma başarıları ve yazma kaygısı ilişkisini araştırmaya yönelik olduğu ve kaygı düzeyinin düşük olmasının yazma becerisindeki başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının çeşitli öğelerinin geniş ve derin anlayış ve doğrulama amacıyla birleştirildiği karma yöntem kullanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde karma yöntemle ilgili benzer birçok tanıma rastlanmaktadır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemi, bir araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin, tekniklerinin, yaklaşımlarının birleştirilmesi olarak tanımlarken, Creswell ve Plano Clark (2014) nitel ve nicel verilerin birlikte toplanarak analiz edilmesi olarak ifade etmektedir. Johnson ve Cristensen (2004) ise, bu yöntemi karma araştırma olarak isimlendirerek, araştırmacının nitel ve nicel araştırma tekniklerini tek bir çalışmada birleştirmesi olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. İki ayrı etkileşimli aşama içinde gerçekleşen bu desende araştırma sorusuna birincil öncelikle cevap veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlanır. Bu aşamanın ardından nitel veriler toplanarak çözümlenir. Nitel aşamada, birinci aşama olan nicel aşamanın ilişkili sonuçları daha derin açıklanmaya çalışılır. İki aşamalı açıklayıcı karma yöntemin amacı, bir örneklemden istatistiksel nicel sonuçlara ulaşmak ve sonrasında da katılımcıların bir kısmıyla bu sonuçları daha detaylı incelemektir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu çalışmanın ilk aşamasında, ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanarak süreç temelli yazma öğretiminin yazma becerisini artırmaya yönelik etkisi incelenmiştir. Daha sonra da süreç temelli yazma öğretimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerinde farklılık olup olmadığına yönelik olarak bir kaygı ölçeği uygulanmıştır. Son olarak ise süreç temelli

yazma öğretiminin yazma becerisini artırmaya etkisi ve öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yabancı dilde yazma kaygı düzeylerindeki farklılıklar, nitel yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Nitel görüşmeler, araştırmacılar tarafından kullanılan, katılımcıların deneyimlerinin ve yorumlarının ortaya çıkarıldığı özel sohbetler olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmacılar görüşmeyi katılımcının kelimelerine yüklediği anlam yapılarını açığa çıkarmak için kullanırlar (Hatch, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı görüşmeye rehber bir soru formuyla gelse de katılımcıya ya da görüşmenin hareketine göre değişiklikler yapılabilir, ek sorular yöneltilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıyı daha derinlemesine anlamak amacıyla bu şekilde desenlenmektedir (Hatch, 2002).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin toplanmasında, öğrencilerin yazma becerisi ön-test-son-test puanlarının değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi aşamasında ve süreç temelli yazma çalışmalarının uygulaması aşamalarında farklı çalışma grupları yer almıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubuna uygulanan yazma becerisi ön-test-son-testini değerlendirmek amacıyla 2016-2017 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksek Okulu isteğe bağlı B1 İngilizce hazırlık programına devam eden 60 öğrencilik bir çalışma grubu ile pilot uygulama kapsamında alan yazında analitik rubrik olarak da tanımlanan, dereceli puanlama anahtarı türü bir ölçme aracı geliştirebilmek amacıyla çalışılmıştır.

Araştırmanın süreç temelli yazma öğretimi uygulanacak olan çalışma gruplarını ise, 2017-2018 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksek Okulunda B1 isteğe bağlı hazırlık programına devam eden 21 deney ve 21 kontrol grubu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla, B1 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programına devam eden Elementary Vol 1 ve Vol 2 sınıflarına yazma becerisi ve yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test olarak uygulanmış ve yazma becerisi ve yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri

bakımından grupların denk olup olmadığına bakılmıştır. Yazma becerisi ve yabancı dilde yazma kaygısı denk olan bu iki grup içinden rastgele Vol 1 Kontrol ve Vol 2 Deney grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol çalışma grubu bilgileri Tablo 4’de verilmiştir

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Çalışma Grubu Bilgileri*

Değişkenler	Grup Deney ve Kontrol	Deney (n)	Kontrol (n)
Cinsiyet	Kadın	7	5
	Erkek	14	16
	Toplam	21	21
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	14	14
	Temel Lise	3	4
	Endüstri Meslek Lisesi	2	2
	Teknik Lise	1	-
	Özel Lise	1	1
	Toplam	21	21
Yabancı Dil Tecrübesi	Lise Eğitimi (MEB)	18	20
	Özel Lisede Aldığı Eğitim	1	-
	Üniversiteye Hazırlık Eğitimi	1	1
	Bir Yıl Özel Dil Kursu	1	-
	Toplam	21	21

Tablo 4 incelendiğinde süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin 7’sinin kadın ve 14’ünün erkek öğrencilerden oluştuğu, kontrol grubu öğrencilerinin ise 5’inin kadın 16’sının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Mezun olunan lise türü bakımından deney grubu öğrencilerinin 14'ünün anadolu lisesi mezunu, 3 öğrencinin temel lise mezunu, 2 öğrencinin endüstri meslek lisesi mezunu, 1 öğrencinin teknik lise mezunu olduğu ve 1 öğrencinin özel lise mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise, 14'ünün anadolu lisesi mezunu, 4 öğrencinin temel lise mezunu, 2 öğrencinin endüstri meslek lisesi mezunu ve 1 öğrencinin özel lise mezunu olduğu görülmektedir. Geçmiş yıllardaki yabancı dil tecrübeleri incelendiğinde ise, deney grubu öğrencilerinin 18'inin MEB'e bağlı devlet liselerinde aldıkları dil eğitimini yabancı dil tecrübesi olarak gösterirken, 1 öğrenci özel lisede aldığı yabancı dil eğitimini belirtmiş, 1 öğrenci üniversite sınavında yabancı dil ağırlıklı bölümler için hazırlık yaptığını ifade etmiş, 1 öğrenci ise lisede 1 yıl süre lise yabancı dil derslerine ilave olarak yabancı dil kursuna devam ettiğini belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise, 20'si MEB'e bağlı devlet liselerinde aldıkları dil eğitimini yabancı dil tecrübesi olarak belirtirken, 1 öğrenci üniversite sınavında yabancı dil ağırlıklı bölümler için hazırlık yaptığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nitel ve nicel verilerin toplanması için birçok veri toplama aracından yararlanılmıştır.

3.3.1. Yazma Becerisi Ön-Test-Son-Test

Bu çalışmada deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla ön-test-son-test olarak kullanmak üzere kendilerini tanıttıkları paragraf düzeyinde bir metin yazmaları istenmiştir. Hazırlanan yönerge ve konu uzman görüşüne sunulmuş gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, deney gurubu ile süreç temelli yazma öğretim etkinliklerine başlamadan önce her iki gruba da ön-test ve deney grubu öğrencileriyle süreç temelli yazma öğretimi sonrası yine her iki gruba da son-test olarak uygulanmıştır. Yazma becerisi ön-test-son-test Ek 7'de verilmiştir.

3.3.2. Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeği (SLWAI)

Bu çalışmada katılımcıların yazma kaygı düzeyini ölçmek amacıyla Cheng (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin (SLWAI), Ateş (2013) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. SLWAI İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde kaygı düzeyini belirlemek üzere 5'li Likert tipte geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin dereceleme puanları, “5=Kesinlikle Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum” ve “1=Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. 22 maddeden oluşan ölçeğin, Bilişsel Kaygı (1,3,7,9,14,17,20,21), Somatik Kaygı (2,6,8,11,13,15,19) ve Kaçınma Davranışı (4,5,10,12,16,18,22) olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte yer alana maddelere ilişkin dereceleme puanları 1,00 ile 5,00 arasında olduğundan, puanlar 5,00'e yaklaştıkça öğrencilerin önermeye katılım düzeylerinin yüksek, 1,00'e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puanın 50 puanın altında olması düşük kaygı, 50 ile 65 arası olması orta düzeyde kaygı ve 65'in üzerinde olması ise yüksek kaygı olarak yorumlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) Ateş'in (2013) ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında .91 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk' e göre (2017) psikolojik testlerin güvenirlik katsayılarının .70 ve üzeri olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir. Ölçek Ek 2'de sunulmuştur.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu'nda"; öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, yabancı dil (İngilizce) öğrenme tecrübeleri gibi değişkenleri içermektedir. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler Tablo 4'de verilmiştir.

3.3.4. Dereceli Puanlama Anahtarı

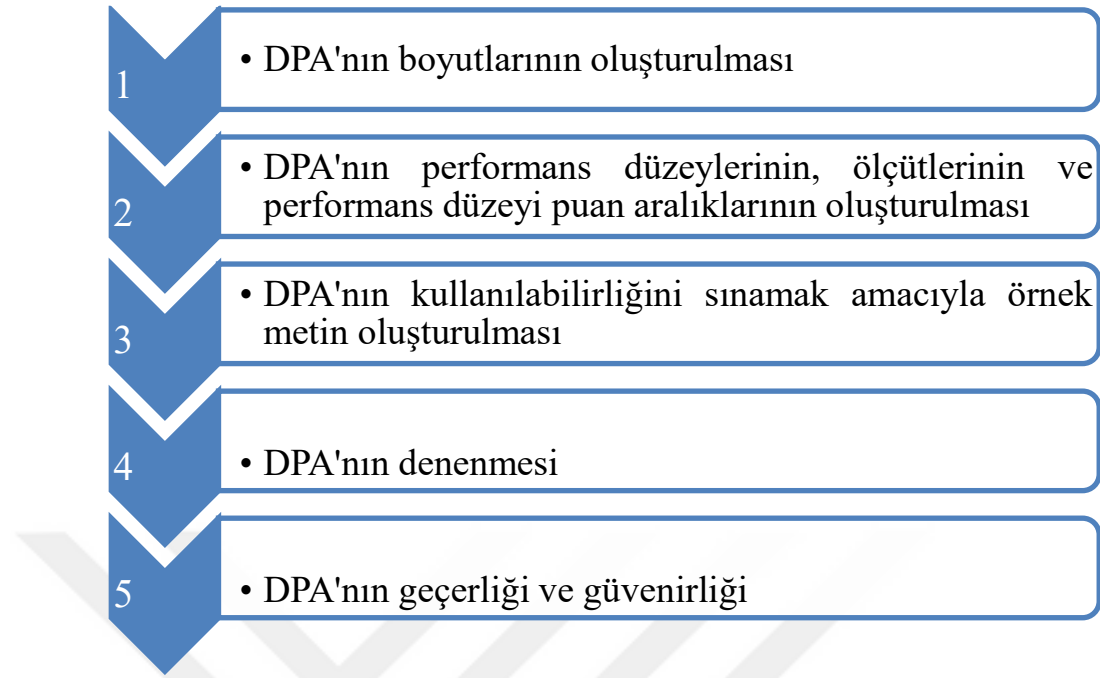
Araştırmada deney ve kontrol grubuna uygulanan ön-test-son-testini değerlendirmek amacıyla 2016-2017 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller

Yüksek Okulu isteğe bağlı B1 İngilizce hazırlık programına devam eden 60 öğrenciye pilot uygulama kapsamında yazdırılan paragraf düzeyindeki İngilizce yazma metinleri alan yazında analitik rubrik olarak da tanımlanan dereceli puanlama anahtarı türü bir ölçme aracı geliştirebilmek amacıyla kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı Ek 3' de verilmektedir.

3.3.3.1. Çalışma Grubu. DPA'nın geliştirilmesi aşamasında, 2016-2017 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksek Okulu isteğe bağlı B1 İngilizce hazırlık programına devam eden 60 üniversite öğrencisi ve branşı İngiliz dili eğitimi olan bir öğretim görevlisi ile değerlendirmeciler arası uyumu test etmek amacıyla branşı İngiliz dili eğitimi olan iki öğretim görevlisiyle, DPA'nın boyutları, performans düzey ve ölçütlerinin belirlenmesi aşamasında güvenilirlik çalışması kapsamında, branşı İngiliz dili eğitimi olan üç öğretim görevlisinin, iki eğitim bilimleri alan uzmanının ve dil bilgisi açısından değerlendirilmek üzere branşı Türk dili edebiyatı olan bir öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır.

3.3.3.2. DPA'nın Geliştirilme Süreci. Süreç temelli yazma öğretiminin B1 düzeyi İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygılarına etkisi konulu araştırma kapsamında, öğrencilerin yazma becerisini ölçmek amacıyla uygulanan ön-test-son-testi değerlendirmek amacıyla kullanılan DPA'nın geliştirilmesi aşamasında, Beyreli ve Konuk'un (2016) ikna edici metinleri değerlendirmek amacıyla geliştirdikleri dereceli puanlama anahtarında kullandıkları işlem basamakları ve Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel'in (2016) eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı değerlendirmesinde kullanılmak üzere geliştirdikleri DPA'da takip ettikleri işlem basamaklarının sentezi olan Şekil 5 deki işlem basamakları takip edilmiştir.

Şekil 5. *DPA Geliştirme İşlem Basamakları*



Şekil 5'nin işlem basamakları aşağıdaki gibidir;

1. Yabancı dilde yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan DPA türleri, DPA'ların boyutları, performans düzey ve ölçütleri ile ilgili alan yazın incelemesi yapılarak, DPA'nın boyutları olan satırlar belirlenmiştir. DPA'nın boyutları belirlenirken öncelikle yabancı dilde yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan DPA'lar incelenerek bir kriter havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan uygun görülen kriterler seçilmiştir. Seçilen kriterlere, hangi özelliği ölçtüğü ile ilgili kısa adlar verilmiştir, daha sonra kriterler birbirleri ile ilgili benzerlikleri ile ilgili gruplanarak DPA'nın boyutları oluşturulmuştur. Bu aşamada İngiliz dili eğitimi alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

2. DPA'nın puanlama yapılırken kaç performans düzeyinden oluşacağı ile ilgili karar verme sürecinde alan yazın incelenerek, çeşitli taslak modellere ulaşılmış ve uzman görüşleri alınmasının ardından 4'lü düzey tercih edilmiştir. DPA'nın ölçütleri olan hücreler performans düzeylerine göre tanımlanmıştır. Bu işlem sırasında ölçütlerin ayırt edici olması dikkate alınmıştır. İfadelerin net olması amacıyla tekrarlı okumalar yapılmış ve bazı ifadelerde değişiklikler yapılmıştır. Eşzamanlı olarak DPA'nın performans düzeyi puan aralıkları belirlenmiştir.

3. DPA'nın kullanılabilirliğini aşamasında okuyucuya soyut gelebilecek ölçütleri somutlaştırabilmek amacıyla araştırmacı tarafından DPA'ya göre alınabilecek tam puanı tanımlayan ölçütlere uygun örnek bir metin oluşturulmuştur. Aynı konuda farklı performans düzeylerini tanımlayan metinler oluşturularak, ölçütler sınanmış ve DPA süreci içinde tekrar düzenlenmiştir. Hazırlanan örnek metinler Ek 5'de verilmiştir.

4. DPA'nın denenmesi aşamasında 2016-2017 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda eğitimlerine devam eden B1 isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle pilot bir çalışma yürütülmüş ve bu çalışma kapsamında öğrencilerin yazdıkları metinler, geliştirilen DPA ile kullanılabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Eksik ve hatalı yönleri tespit edilerek düzeltilmeye çalışılmıştır.

5. DPA'nın geçerliği aşamasında, Moscal ve Leyden (2000) DPA'nın içerik, yapı ve ölçüt boyutları açısından ele alınmasını önermektedir. Buna göre, içerik bölümünde, değerlendirme ölçütlerinin değerlendirilen konunun dışında yabancı bir konuyu içerip içermediği ya da değerlendirilmesi amaçlanan içeriğin tüm yönlerini içerip içermediği yönünde kanıtlar bulmak amaçlanırken; yapı bölümünde, değerlendirme ölçütlerinin yapının bütün bölümlerini değerlendirip değerlendiremediği ya da herhangi bir değerlendirme ölçütünün yapıya uygun olup olmadığı yönünde kanıtlar bulmak amaçlanmakta; ölçüt boyutunda ise, puanlama ölçütlerinin performans düzeylerini nasıl yansıtacağı, DPA ile değerlendirilecek konunun önemli bileşenlerinin neler olduğu ve bu bileşenlerin nasıl değerlendirileceği ya da değerlendirmenin dışında kalan herhangi bir ölçüt olup olmadığı sorularına yanıt aranmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda oluşturulan taslak DPA yabancı dil ve eğitim bilimleri ve Türk dili edebiyatı alan uzmanlarına sunularak alınan dönütler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir.

DPA'nın boyutları açısından okuyucular arası güvenilirliğini hesaplamak amacıyla ise, iki gözlemci arasındaki uyumu araştırmak için kullanılan “Cohen'in Kappa Katsayısı” kullanılmıştır. Bu test kategorik maddelerin değerlendirilmesinde iki gözlemci arasındaki uyumu ölçmek amacıyla kullanılan bir istatistiktir. Kappa -1 ile +1 arasında bir değer alabilir. Kappa değerinin +1 olması iki gözlemci arasında mükemmel uyum olduğunu gösterirken, -1 değeri iki gözlemci arasındaki uyumsuzluğun mükemmel olduğunu 0 (sıfır) ise, iki gözlemci arasındaki uyumun tesadüfi olduğunu belirtir. Landis

ve Koch (1977) elde edilen verilerin yorumlanmasında aşağıdaki Tablo 5 de belirtilen değerleri önermektedir.

Tablo 5. *DPA'nın Okuyucular Arası Uyum Değeri*

Kappa Değeri	Okuyucular Arası Uyum Düzeyi
0 — 0.20	Uyum yok
0.21 — 0.39	Minimum uyum
0.40 — 0.59	Zayıf uyum
0.60 — 0.79	Orta derecede uyum
0.80 — 0.90	Güçlü uyum
0.90 ve üzeri	Neredeyse mükemmel uyum

Bu araştırmada ölçmeciden kaynaklanan öznelliği en aza indirerek yazma becerisinin farklı boyutlarına ayrı ayrı puanlar verilebilmesini sağlamak amacıyla da analitik dereceli puanlama anahtarı türü tercih edilmiştir.

DPA'nın Boyutlarının Oluşturulması: DPA'nın boyutlarının oluşturulması sürecinde yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılan alan yazın incelemesi sonucunda bir havuz oluşturmuştur. DPA'nın geliştirilmesi sürecinin başlangıcı, ortası ve sonunda belirlenen boyutlar Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. *DPA'nın Geliştirilmesi Sürecinin Başlangıcı, Ortası ve Sonunda Belirlenen Boyutlar*

Sürecin Başı	Sürecin Ortası	Sürecin Sonu
İçerik	İçerik	İçerik
Organizasyon	Paragraf Yapısı	Paragraf Yapısı
Paragraf Yapısı	Dilbilgisi	Dilbilgisi
Cümle Yapısı	Sözcük Bilgisi	Sözcük Bilgisi
Dilbilgisi		Yazım
Sözcük Bilgisi		
Yazım		

Bu kriter havuzu içerisinde başlangıçta geliştirilen DPA'ya uygun olabilecek boyutlar; içerik, organizasyon, paragraf yapısı, cümle yapısı, dilbilgisi, sözcük bilgisi yazım olarak belirlenmiştir. Ancak sürecin devamında, uzman görüşlerinin alınması aşamasında ve pilot uygulama kapsamında öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde organizasyon ve paragraf yapısı boyutları birbiriyle örtüştüğü ve örnek metinler üzerinde yapılan denemelerde organizasyon ve paragraf yapısının somut olarak birbirinden ayırt edilmesinde zorluk çekilmesi nedeniyle organizasyon boyutu çıkarılmıştır. Aynı şekilde cümle yapısı ve dilbilgisi boyutları birbirleriyle örtüştüğü için daha kapsamlı bir boyut olan dilbilgisi tercih edilerek cümle yapısı çıkarılmıştır. Pilot uygulama kapsamında incelenen metinlerde öğrencilerin neredeyse hiç yazım hatası bulunmadığının tespit edilmesi ve sonrasında yazım boyutunun diğer boyutlarla eşit puanlanmasının doğru olmayacağı fikrinden hareketle bu boyut çıkarılmıştır. Ancak araştırmanın sonunda yazım boyutunun mutlaka olması gerektiği karar verilmiştir.

DPA'nın Performans Düzeylerinin Ölçütlerinin ve Performans Düzeyi Puan Aralıklarının Oluşturulması: Alan yazın taraması sonucunda yazma becerisinin ölçülmesine ilişkin bulunan DPA'ların çoğunlukla 4'lü, 5'li yeterli düzeyine sahip oldukları dikkat çekmektedir. 5'li yeterli düzeyi tanımlarının birbirine çok yakın olması nedeniyle ayırt etmekte güçlük çekildiği görülerek araştırma kapsamında 4'lü yeterli

düzeyi tercih edilmiştir. Başlangıçta yeterlik düzeyleri beklentinin üzerinde, beklentiyi karşılıyor, beklentiyi tamamen karşılamıyor ve beklentiyi karşılamıyor olarak adlandırılmış ancak sürecin sonunda daha net ifadeler olması nedeniyle yeterlik düzeyleri çok iyi, iyi, geliştirilmeli ve yetersiz olarak değiştirilmiştir. Ölçütlerin tanımlanması ve performans düzeyi sayılarının belirlenmesi aşamasında öncelikli olarak en yüksek ve en düşük ölçütlerin tanımları yapılmış, orta düzey ölçütler daha sonra tanımlanmıştır. Ölçütlerin ayırt ediciliği ve ölçütler arası muğlaklığı gidermek amacıyla çeşitli modellemeler yapılmıştır. Ölçme işleminde kullanılmak üzere performans düzeyi aralık katsayısı hesaplamak amacıyla [aralık katsayısı = (en yüksek puan - en düşük puan) / ölçüt sayısı] formülü kullanılmıştır. DPA'nın performans düzeyleri için aralık kat sayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Buna göre değerlendirme sonuçlarını yorumlamada kullanılacak performans düzeyi puan aralıkları şöyledir: 1–1,75=yetersiz, 1,76–2,51=geliştirilmeli, 2,52–3,27=iyi, 3,28–4,00=çok iyi (Ek 3).

DPA'nın Kullanılabilirliğini Sınamak Amacıyla Örnek Metin Oluşturulması: DPA'da tam puanı tanımlayan ölçütlere sahip bir örnek paragraf metni oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra DPA'da yeterli ve geliştirilmeli puan aralıklarında performans düzeylerine sahip paragraflar da kurgulanmıştır. Paragraf örnekleri Ek 5'de sunulmuştur.

DPA'nın Denenmesi: DPA'nın denenmesi aşamasında 2016-2017 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda eğitimlerine devam eden 60 B1 isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisiyle pilot bir çalışma yürütülmüş ve bu çalışma kapsamında öğrencilere aynı konuda yazdırılan 60 paragraf düzeyindeki yazma metni, geliştirilen DPA ile kullanılabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Eksik ve hatalı yönleri tespit edilerek düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte, DPA'nın başlangıçta belirlenerek geliştirme sürecinde çıkarılan yazım boyutunun eklenmesine ve bütünlüğün korunması ve kullanıcı kolaylığı açısından, diğer boyutlarla eşit yeterlik düzeyine sahip olması gerektiğine karar verilmiştir.

DPA'nın Geçerliği ve Güvenirliği: DPA'nın geçerliği çalışmaları kapsamında sürecin başından sonuna kadar boyutlarının, ölçütlerinin ve performans düzeylerinin oluşturulması aşamalarında İngiliz dili eğitimi alan uzmanı öğretim görevlilerinin, eğitim bilimleri alan uzmanı öğretim üyelerinin ve Türk dili edebiyatı alan uzmanı bir öğretim görevlisinin görüşleri alınarak DPA süreci içinde birçok kez revize edilmiştir.

DPA'nın güvenilirliği kapsamında, 2016-2017 öğretim yılı Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksekokulu B1 isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim gören 60 öğrenciye uygulanan pilot çalışmadan elde edilen paragraf düzeyindeki 60 yazma metni İngiliz dili eğitimi alan uzmanı iki bağımsız değerlendirici tarafından puanlanarak Kappa katsayıları hesaplanmıştır. DPA'ya ilişkin güvenilirlik sonuçları elde edilmiştir. Güvenirlik analizlerinin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *DPA'nın İçerik, Paragraf Yapısı, Dilbilgisi, Sözcük Bilgisi ve Yazım Boyutlarına Göre Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklı Kappa Katsayısı Sonuçları*

	İçerik	Paragraf Yapısı	Dilbilgisi	Sözcük Bilgisi	Yazım
K	.83	.81	.74	.74	.80
N	60	60	60	60	60

K=Ağırlıklı Kappa Değeri

N= Değerlendirilen Paragraf Sayısı

Tablo 7 incelendiğinde DPA'nın boyutlarına ilişkin Kappa değerleri incelendiğinde okuyucular arasındaki uyumun anlamlı olduğu ve içerik, paragraf yapısı ve yazım boyutlarında Kappa değerinin .80 ve üzeri olması nedeniyle uyumun güçlü olduğu, dilbilgisi ve sözcük bilgisi boyutlarında ise okuyucular arasında yine uyum olduğu ancak bu uyumun Kappa değerinin .80'den küçük olması nedeniyle orta derecede olduğu görülmektedir. Orta derecedeki uyum Kappa değerinin değişkenin kategori sayısından etkilenmesi olarak yorumlanabilir. Kategori sayısı ne kadar küçük olursa, hesaplanan Kappa değeri de o kadar büyük olmaktadır (Viera ve Garrett, 2005).

Bu çalışmada B1 isteğe bağlı İngilizce hazırlık öğrencilerinin paragraf düzeyinde yazdıkları metinleri değerlendirmek amacıyla geliştirilen DPA "İçerik, Paragraf Yapısı, Dilbilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazım" olmak üzere beş boyut ve 20 ölçütten oluşmaktadır. Geliştirilen DPA'nın içerik çalışması kapsamında, sürecin çeşitli bölümlerinde yabancı dil, eğitim bilimleri ve Türk dili edebiyatı alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve görüşler doğrultusunda revize edilmiştir. DPA'nın güvenilirliğine yönelik olarak da her bir

boyuta ilişkin iki puanlayıcı arası ağırlıklı Kappa değeri hesaplanmıştır. Şencan (2005) puanlayıcılar arası uyum olan Kappa değerinin .60 dan büyük olması durumunda güvenilirliğin karşılandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda boyutlara ilişkin Kappa katsayıları incelendiğinde, kodlayıcılar arasında tüm boyutların değerlendirilmesi açısından orta derecede ve güçlü uyuma gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen DPA'nın geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.5. Görüşme Formu

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme metodunda, sorular önceden hazırlanmakta, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlanarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verilmektedir (Ekiz, 2003).

Süreç temelli yazma öğretimi ve yazma kaygısı ile ilgili alan yazın incelenerek, öğrencilerin süreç temelli yazma öğretiminin yazma becerisini geliştirmede ve yazma kaygısını azaltmadaki etkisi nedir? sorusuna cevap aramak amacıyla öncelikle elde edilen nicel bulgular doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu için 15 nitel soru hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan denemelik görüşme formu Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan iki öğretim görevlisi ve Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesinin görüşüne sunulurken gerekli düzeltmeler yapılarak sorular yeniden yapılandırılmış ve öneriler doğrultusunda soru sayısı altı maddeye düşürülmüştür.

Görüşme formuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında, 2016-2017 öğretim yılında B1 isteğe bağlı hazırlık programına katılan 20 öğrenci ile yapılan pilot süreç temelli yazma etkinlikleri ardından beş öğrenci ile gönüllülük esasına dayalı olarak ön görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerde benzerliklerin başladığı tespit edilmesi ile ön görüşmeler sonlandırılmış ve kayıt altına alınan görüşmeler yazıya dökülerek, elde edilen ham veri metni tekrar kontrol edilerek görüşme formu asıl görüşmelerin yapılması için hazır hale getirilmiştir.

Kayıt altına alınan görüşmeler yazıya dökülerek incelenmiştir. Hazırlanan görüşme formu Ek 4 'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulaması, 2017-2018 öğretim yılı içerisinde Muğla Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksekokulu'nun B1 düzeyi isteğe bağlı İngilizce hazırlık programına devam eden hazırlık öğrencileri ile yürütülmüştür. 7 basamaklı süreç temelli yazma öğretimi çerçevesinde geliştirilen 8 yazma etkinliği, 1. yarıyıl da B1 düzeyi isteğe bağlı İngilizce programına entegre edilerek uygulanmıştır. Etkinlikler ile ilgili bilgi ve örnek etkinlik Ek. 6'da verilmektedir. Ön test ve son test için yapılan çalışmalar bu sürecin içerisinde yer almaktadır. Uygulamalar, 3 ders saati şeklinde yürütülmüştür. Uygulama öncesi ve uygulama sürecinin işlem basamakları Tablo 8'de görülmektedir. Uygulama öncesinde, süreç içinde öğrencilerden yazmaları istenen metinler Avrupa Dil Ortak Çerçeve Programı'nda A1, A2 ve B1 düzeylerinde tanımlı olan, öğrencilerin yazma becerisinde yapabilecekleri, paragraf yazma, kart yazma, e-mail yazma gibi etkinlikleri içerecek şekilde hazırlanmış ve yabancı dilde uzman görüşüne sunulmuştur. Etkinlik örneği Ek 6'da ayrıntılı olarak verilmektedir. Etkinlikler sonunda yazılması hedeflenen metinler, B1 düzeyi isteğe bağlı İngilizce hazırlık programına entegre edilebilmesi amacıyla, 2017-2018 öğretim yılında Main Course dersi için kullanılan Speakout Elementary ve Pre-Intermediate öğretim materyallerinde geçen yazma etkinliklerinden esinlenerek belirlenmiştir.

Tablo 8. *Süreç Temelli Yazma Uygulama Öncesi ve Uygulama Süreci İşlem Basamakları*

Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci
Yazma Etkinliklerinin Hazırlanması	Yazma Becerisi ve Kaygı Ön-Test Uygulaması
Uygulama Zamanlarının Belirlenmesi	Deney Grubu Süreç Temelli Yazma Uygulamaları
Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilmesi	Yazma Becerisi ve Kaygı Son--Test Uygulaması
Öğrenci Görüşme Formu Hazırlanması	Deney Grubu Görüşme Yapılması
Ön-Test Son-Test Hazırlanması	

Tablo 8’de verilen süreç temelli yazma uygulama öncesi ve uygulama süreci işlem basamakları şu şekildedir;

Hazırlanan süreç temelli yazma etkinlikleri, B1 isteğe bağlı hazırlık programına uygun şekilde entegre edilerek uygulama zamanları tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılabilmesi için öğrencilerin yazdıkları metni değerlendirmek üzere dereceli puanlama anahtarı geliştirilerek uzman görüşüne sunulmuş ve güvenilirlik geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin süreç temelli yazma öğretimi ile ilgili görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin süreç temelli yazma öncesi ve sonrası yazma becerisi başarılarını değerlendirmek üzere yazma becerisi ön-test son-test uzman görüşlerine sunularak geliştirilmiştir

Uygulama sürecinde yapılan işlemler ise şu şekildedir:

B1 isteğe bağlı hazırlık programında eğitim-öğretime devam eden deney ve kontrol grubu öğrencilerine, süreç temelli yazma öğretimi uygulamalarına başlamadan önce yazma becerisi ve yazma kaygısı ön-test uygulamaları yapılmıştır. Sonrasında belirlenen takvim doğrultusunda deney grubu öğrencileriyle süreç temelli yazma etkinlikleri yürütülmüş, süreç temelli yazma etkinlikleri uygulanmayacak olan kontrol grubuna ise yazma becerisine yönelik özel bir eğitim verilmemiş ancak, deney grubu ile eş zamanlı olarak aynı yazma becerisi ve yazma kaygısı ön-testleri uygulanmıştır. Süreç temelli yazma etkinliklerinin bitmesinin ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine yazma becerisi ve yazma kaygısı son-test olarak uygulamak üzere yazma becerisi ve yazma kaygısı olarak uygulanan ön-testler tekrar verilmiştir. İşlem sürecinin son aşamasında ise, elde edilen nicel verileri derinlemesine incelemek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda, süreç temelli yazma etkinliklerinin uygulandığı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksekokulu B1 isteğe bağlı 21 deney grubu hazırlık öğrencisi yer almıştır. Nitel veri toplama sürecine katılmaya gönüllü öğrenciler görüşme yapmak üzere öğretim elemanının ofisine çağırılarak araştırmanın

amacı açıklanmış ve görüşme hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı almak amacıyla cep telefonu kullanılmıştır. Ses kaydı alınması konusunda tüm öğrencilerin izni alınmıştır. Görüşmeler, 27 Kasım 2017 tarihinde başlamış ve 26 Aralık 2017 de bitmiştir. Görüşmelere katılan öğrencilerin gönüllü olduklarına ilişkin ses kaydı sırasında onayları alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin analizi iki ayrı başlık altında verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde nicel ve nitel veriler ölçek, yazma becerisini değerlendirmek amacıyla geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ve bu anahtar kullanılarak değerlendirilen deney ve kontrol çalışma grubu öğrencilerinin yazdığı ön-test-son-test olarak kullanılan paragraf metinleri ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS-Windows 20 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçme araçları ile elde edilen nicel veriler, bilgisayar ortamına aktararak, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Puanların normalliğe uygunluğunu incelerken çalışma grubunun büyüklüğü dikkate alınmıştır. Büyüköztürk (2020), grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro–Wilk testinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca verilerin normallik ölçütleri incelenirken çarpıklık basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Huck (2012) verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenirken çarpıklık basıklık katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmesi gerektiğini önermektedir. Normallik analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda non-parametrik veya parametrik analizlerin kullanımına karar verilmiştir. Buna göre örneğin, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi testi ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi testi ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Deney

grubu sonrasında da kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla T Testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının toplamı ve alt boyutları (Bilişsel Kaygı, Somatik Kaygı, Kaçınma Davranışı) mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak amacıyla Anova uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı ölçeği son-test puanları yazma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır? sorusuna yanıt aramak amacıyla Regresyon analizi uygulanmıştır.

3.5.1.1. Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği. Yıldırım ve Şimşek (2005)

nicel araştırmalarda geçerliğin, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre, araştırmada geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kapsam ve yapı geçerliği ölçütleri sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin ölçülmesi için yazdırılan paragraf ve değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı için uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca nicel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde öncelikle normallik sınamaları gerçekleştirilmiş ve daha sonra uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın'a (2015) göre, nicel araştırmalarda güvenirlik, yapılan bir deneyin, testin veya bir ölçeğin çeşitli denemelerden sonra ne kadar aynı sonuçları vereceği veya tutarlı ölçekler oluşturacağı ile ilgilidir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin paragraf düzeyinde oluşturdukları metinleri değerlendirmek amacıyla geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi aşamasında pilot uygulama kapsamında 60 yazma metni İngiliz dili eğitimi alan uzmanı iki bağımsız değerlendirici tarafından puanlanarak Kappa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve bu değerin güvenilir olarak kabul edilen sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler derinlemesine analiz edilir ve bu yolla önceden belirgin olmayan tema ve boyutlar ortaya çıkarılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu amaçla içerik analizi yapılırken, tümevarımcı yaklaşım izlenmektedir. Tümevarımcı analizde, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Ortaya çıkan kodlar (kavramlar) ve bu kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada kullanılan temel taşlar olarak görev yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılacak, görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda gruplanmıştır. Bu yolla elde edilen ham veri metni satır satır okuma tekniği ile okunmuş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda nitel veri setinde ortaya çıkan kodlar listelenmiştir. Kodlama araştırmacı tarafından verilerden çıkarılan kavramlara göre el ile yapılmıştır. Elde edilen kodların ortak noktaları olup olmadığı gözden geçirilerek, ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.5.2.1. Nitel Verilerin Analizinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Nicel araştırmanın temelini oluşturan felsefe ile uyumlu olmaması gerekçesiyle, nitel araştırmalarda genellikle iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlilik gibi nicel terimler kullanmak yerine, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır. (Branson ve Branson, 2015). Buna göre aşağıda araştırma ile ilgili yapılan inandırıcılık, aktarılabilirlik tutarlılık ve teyit edilebilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.5.2.1.1. İnandırıcılık. İnandırıcılık, inanılrlık ya da bir başka deyişle iç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliği yansıtır yansıtmaması ile ilgilidir. Bulguların mevcut gerçeklikle uyumlu olup olmadığı ya da araştırmacının gerçekten ölçmeyi istediği şeyi ölçüp ölçmediği sorunsalı ile ilgilidir (Merriam, 2018).

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırma verilerine ne kadar güvenilebileceği ile ilgilidir. Araştırmacılar, birden fazla veri kaynağı kullanarak verileri üçgenleme, ve katılımcılardan, deneyimlerinin doğru ifade edildiğinden emin olmak amacıyla bulguları gözden geçirmelerini isteyerek teyid alarak araştırmalarının inandırıcılığını güçlendirebilirler. (Branson ve Branson, 2015). Araştırmacı araştırmanın her aşamasında öğrencilerle birebir etkileşim içinde nitel verilerin toplanması aşamasında da öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlamıştır. Elde edilen sonuçlar, birbiriyle sürekli karşılaştırılarak, yorumlanmıştır bu anlamda araştırmada derinlik odaklı veri toplanmaya çalışılmıştır.

Farklı veri toplama araçları ve analiz teknikleri kullanılarak inandırıcılığı artırmak için çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır.

İnandırıcılığın sağlanması amacıyla, katılımcı teyidine başvurulmuş, öğrencilerin görüşmede verdikleri yanıtlar, görüşme sonrasında teyit edilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmış, uygulamalar süresince fotoğraflar çekilmiş ve bu dokümanlar kaynak referans olarak saklanmıştır.

3.5.2.1.2. Aktarılabilirlik. Bu kavram, araştırmacıların çıkarımlarını veya sonuçlarını okuyucuya ne ölçüde aktarabildiğini ifade etmesi nedeniyle nicel araştırmalardaki dış geçerliliğe benzetilmektedir. Nitel araştırmacılar için aktarılabilirlik her zaman bir amaç olmasa da, araştırmacılar okuyuculara zengin, ayrıntılı açıklamalar sağlayarak, çalışmanın bağlamını açıkça tanımlayarak ve maksimum çeşitlilik örneklemesini kullanarak aktarılabilirliği güçlendirebilirler (Branson ve Branson, 2015; Creswell, 2020). Bu nedenle araştırmada da elde edilen ham veri metni ayrıntılı analiz edilmiş ve bulgular sunulurken sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiş, okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak farklı kişilerden alınan görüşlerin aktarılması sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2.1.3. Tutarlılık. Araştırma verileri herkes gibi önyargıları olan araştırmacılar tarafından yorumlanmaktadır. Tutarlılık, araştırma katılımcılarının ne ölçüde güvenilir olduğunun yanı sıra araştırmacının katılımcıların deneyimlerini ne kadar doğru ifade edip aktardığı ile ilgilidir. Bu anlamda tutarlılık, nicel araştırmalardaki iç geçerliliğe benzemektedir. Tutarlılık, üçgenleme, katılımcılarla birden fazla bağlamda ve birden fazla noktada uzun süre etkileşim kurarak, araştırmacının kendi önyargılarının çalışmayı nasıl etkilediği üzerine düşünmesi ve ham veriler ile nihai rapor arasındaki uyumu

incelemek amacıyla başka bir araştırmacının görüşüne başvurarak güçlendirilebilir (Branson ve Branson, 2015; Creswell, 2020). Bu araştırmanın nitel boyutunun tutarlılığının incelenmesinde de, görüşmelerde araştırmacının tüm öğrencilere benzer bir yaklaşımla görüşme sorularını sorması, kayıt altına alması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, veriler analiz edilirken, araştırmacı kendi içinde kodlamada tutarlı olmuş ve rastgele seçilen iki veri seti nitel araştırma deneyimine sahip ikinci bir araştırmacı tarafından da kodlanarak uyuşum katsayısı hesaplanmıştır. Sonra iki araştırmacı tarafından yapılan analizler arasında tutarlık incelemesi yapmak üzere bir araya gelinmiş, farklı ele alınan kodlamalar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Uyuşum katsayısını hesaplamada, Miles ve Huberman'ın, (1994) $P = Na / (Na + Nd) \times 100$ formülü kullanılmıştır.

Kodlayıcılar arasındaki uyuşum katsayısı iki ayrı veri seti için hesaplanmıştır ve Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9. İki Kodlayıcı Arası Güvenirlik

Veri Seti	Uyuşum Miktarı (Na)	Uyuşmazlık Miktarı (Nd)	Uyuşum Yüzdesi (P)
K1'e ilişkin görüşme	12	3	80
E3'e ilişkin görüşme	13	4	76,47

3.5.2.1.4. Teyit Edilebilirlik. Teyit edilebilirlik kavramı çerçevesinde araştırmacı, araştırma sonuçlarının zaman içinde değişip değişmediğini teyit etmek amacıyla elindeki verilerle farklı zamanlarda “teyit incelemesi” yaparak araştırmasını güçlendirebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Teyit incelemesi kapsamında, araştırmacı tarafından rastgele seçilen iki veri seti farklı zamanlarda olacak şekilde iki kez kodlanmış ve farklı zamanlarda yapılan uyuşum katsayısı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Kodlamalar Arası Güvenirlik*

Veri Seti	Uyuşum Miktarı (Na)	Uyuşmazlık Miktarı (Nd)	Uyuşum Yüzdesi (P)
K7'ye ilişkin görüşme	12	3	80
E8'e ilişkin görüşme	17	5	77,27

3.6. Araştırmacının Rolü

Süreç temelli yazma öğretiminin B1 düzeyi İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygılarına etkisinin incelendiği bu araştırmada araştırmacı sürecin her boyutunda aktif rol almıştır. Araştırmacının süreç boyunca görev aldığı roller aşağıdaki gibidir:

Süreç temelli yazma etkinliklerinin hazırlanması, yabancı diller hazırlık programına entegre edilmesi ve deney grubu öğrencileriyle etkinliklerin yürütülmesi,

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test son-test puanlamalarında kullanılan dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi,

Deney grubu öğrencilerinin süreç temelli yazma etkinlikleri sonrası görüşlerinin alınması amacıyla görüşme formunun geliştirilmesi,

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısı ön-test son-testlerinin ölçme araçlarıyla toplanması,

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi, raporlaştırılarak yorumlanmasında bilimsellik ve objektiflik ilkelerine bağlı kalmaya özen göstererek görev almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öncelikle, süreç temelli yazma öğretiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen B1 İsteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisinin ortaya konulmaya çalışıldığı deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test-son test araçlarından elde edilen nicel bulgular, daha sonra da süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin süreç temelli yazma öğretimine ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel bulgular sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın genel amacı, süreç temelli yazma öğretiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen B1 İsteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisini incelemektir. Nicel verilerin incelendiği alt amaçlarına ilişkin bulgular ve yorum aşağıdaki gibidir.

4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın birinci alt amacı olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle grupların ön-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veri setinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-test Puanlarının Normallik Sonuçları

Gruplar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi (p)
Deney	.766	4.790	.001
Kontrol	.497	2.130	.001

Tablo 11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının normallik varsayımını karşılamadığı ($p < .05$) görülmektedir. İki grubun yazma becerisi ön-test puanlarının normallik varsayımını karşılamadığı için non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-Test Puanlarının Mann Whitney U Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M.W. U	P
Deney	21	24,31	510,50	161,500	0,051
Kontrol	21	18,69	392,50		

$p > 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($U = 161,500$), $p > 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubuna katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencileri ile benzer İngilizce yazma becerilerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Creswell (2017) deneysel araştırmalarda grupların özelliklerini eşitlemek için ön-test uygulanmasını önermektedir. Bu durum dikkate alındığında seçilen gruplardaki öğrencilerin süreç temelli yazma etkinlikleri uygulamalarından önceki hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine benzer olduğu

dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi bakımından sürecin başında birbirine denk, eşit olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci alt amacı olan “deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veri setinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 13’de verilmektedir.

Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-test-Son-test Puanlarının Normallik Dağılımları

Grup	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi (p)
Deney Ön-test	.766	4.790	.001
Deney Son-test	1.807	3.122	.001

$p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde deney grubu ön-test ve deney grubu son-test puanlarının normallik varsayımını karşılamadığı ($p < .05$) görülmektedir. Deney grubu ön-test-son-test puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14. *Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-Test–Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Son-test-ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z puanı	p
Negatif Sıra	0	0		2.832	0.00
Pozitif Sıra	21	11.00	231.00		
Eşit	0				
Toplam	21				

$p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin süreç temelli yazma öğretimi öncesi İngilizce yazma becerisi ön-test ve süreç temelli yazma öğretimi sonrası yazma becerisi son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. ($Z = 2,832$), $p < 0,05$). Yazma becerisi son-test puanlarında yükselme, süreç temelli yazma öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı olan “kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veri setinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-test-Son-test Puanlarının Normallik Dağılımları

Grup	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi (p)
Kontrol ön-test	.497	2.130	.001
Kontrol son-test	-.554	2.596	.014

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubu ön-test ve son-test puanlarının normallik varsayımını karşılamadığı ($p < .05$), görülmektedir. Her iki grubunda normallik varsayımını karşılamaması nedeniyle non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Ön-Test-Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Sonuçları

Son-test-ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z puanı	p
Negatif Sıra	1	1.50	1.50	2.832	0.00
Pozitif Sıra	10	6.45	64.50		
Eşit	10				
Toplam	21				

$p < 0,05$

Tablo 16 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin deney grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretimi öncesi İngilizce yazma becerisi ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = 2,832$), $p < .05$). Sıra toplamaları dikkate alındığında kontrol son-test grubuna katılan öğrencilerin İngilizce yazma beceriler puanlarında yükselme görülmektedir. Kontrol son-test puan ortalamasındaki yükselmenin, kontrol grubu öğrencilerine yazma becerisinin gelişmesine yönelik özel bir uygulama yapılmasa da deney grubu öğrencilerine uygulanan sekiz haftalık süreç temelli

yazma öğretimi süresince kontrol grubu öğrencilerinin de B1 isteğe bağlı hazırlık programıyla bu süreçte yazma becerilerinde gelişme kaydettikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle grupların son-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veri setinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Son-test Puanlarının Normallik Sonuçları

Gruplar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi (p)
Deney Son-test	1.807	3.122	.001
Kontrol Son-test	-.554	2.596	.014

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grubu son-test puanlarının normallik varsayımını karşılamadığı ($p < .05$), görülmektedir. Her iki grubun da normallik varsayımını karşılamaması nedeniyle non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Son-Test Puanlarının Mann Whitney U Sonuçları*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M.W.U	p
Deney Son Test	21	28.57	60.00	72.000	0.00
Kontrol Son Test	21	14.43	303.00		

$p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrenciler arasında yazma becerisi son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. ($U = 72,000$), $p < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubuna katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek İngilizce yazma becerisine sahip oldukları ya da her iki grubun puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın deney grubu lehine sonuçlandığı şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle, süreç temelli yazma öğretiminin uygulandığı sınıfta (deney grubu) yer almış olmanın, yazma becerilerinin gelişmesi üzerinde, kontrol grubunda yer almaya göre olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki sağladığı söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın beşinci alt amacı olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle grupların ön-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veri setinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazmada Kaygı Ön-test Puanlarının Normallik Sonuçları

Gruplar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi (p)
Deney	-.384	-.018	.823
Kontrol	.396	-.302	.622

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının normallik varsayımını karşıladığı ($p>.05$) görülmektedir. İki grubun yazma becerisi ön-test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden T Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 20’dedir.

Tablo 20. Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin Kontrol ve Deney Grupları Ön-Test Ortalama Puanları T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Ön test	21	57.761	11,22	40	1.708	0,09
Kontrol Ön test	21	65.000	15.861			

$p>0,05$

Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve ortalamaları dikkate alındığında her iki grubunda orta düzeyde yazma kaygı düzeyine sahip olduğu söylenebilir ($t(40)= 1,708$, $p>0,05$). Deney grubunun yabancı dilde yazma kaygıları ($X= 57,76$) , kontrol grubu yabancı dilde yazma kaygıları ($X= 65,000$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu dikkate alındığında, sürecin başında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer İngilizce yazma kaygı düzeyine sahip

oldukları başka bir deyişle süreç temelli yazma uygulaması öncesi her iki grubun da yazma becerisi kaygı düzeylerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın altıncı alt amacı olan “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veri setinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ön-Test-Son-Test Puanlarının Normallik Sonuçları

Gruplar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi (p)
Deney ön-test	-.384	-.018	.823
Deney son-test	-.384	-.018	.823

Tablo 21 incelendiğinde deney grubu ön-test-son-test puanlarının normallik varsayımını karşıladığı ($p>.05$) görülmektedir. İki grubun yabancı dilde yazma kaygısı ön-test-son-test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden T Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22. *Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin Deney Grubu Ön-Test-Son-Test Ortalama Puanları İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Ön Test	21	57.76	12.447	20	1.96	0.04
Deney Son Test	21	51.61	11.211			

$p < 0,05$

Tablo 22 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($t(20) = 1,96$, $< 0,05$). Bu bulgu, deney grubu öğrencileriyle yürütülen yabancı dilde süreç temelli yazma öğretiminin, öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın yedinci alt amacı olan “kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veri setinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 23’de verilmektedir.

Tablo 23. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ön-test-Son-test Puanlarının Normallik Dağılımları*

Grup	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi (p)
Kontrol Ön-test	.396	-.302	.622
Kontrol Son-test	.396	-.302	.622

Tablo 23 incelendiğinde kontrol grubu ön-test ve son-test puanlarının normallik varsayımını karşıladığı ($p>.05$), görülmektedir. Kontrol Grubu ön-test-son-test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden T Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24. *Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin Kontrol Grubu Ön-Test- Son-Test Ortalama Puanları T Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Ön Test	21	65,00	15,861	20	0,113	0,91
Kontrol Son Test	21	65,428	15,995			

$p>0,05$

Tablo 24 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ön-test-son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(20)= 0,113$, $p>0,05$)

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın sekizinci alt amacı olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle grupların son-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen verinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 25’de verilmektedir.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Son-test Puanlarının Normallik Sonuçları

Gruplar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi (p)
Deney Son-test	-.384	-.018	.823
Kontrol Son-test	.396	-.302	.622

Tablo 25 incelendiğinde deney ve kontrol grubu son-test puanlarının normallik varsayımını karşıladığı ($p>.05$), görülmektedir. Her iki grubun son-test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden T Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26. Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeğinin Kontrol ve Deney Grupları Son-Test Ortalama Puanları T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Son Test	21	51.619	12.44	40	3.122	0.00
Kontrol Son Test	21	65.428	15.99			

$p<0,05$

Bu araştırmanın sekizinci alt amacı olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir. Bu durum, süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kaygı düzeylerinde azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hazırlık programında dört becerinin bir arada verildiği programın yanı sıra özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak, süreç temelli yazma öğretimi etkinlikleri çerçevesinde kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla yazma etkinliği yapmış, aynı zamanda da sürecin basamakları olan akran değerlendirmesi ve sergileme basamaklarında da akranlarının yazdıkları metinleri okuma fırsatı bulmuşlardır. Bu bağlamda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla çok daha fazla çalıştıkları ve geribildirim aldıkları söylenebilir. Bu durumun, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencileri lehine olan farklılığı açıkladığı söylenebilir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı olan “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının toplamı ve alt boyutları (Bilişsel Kaygı, Somatik Kaygı, Kaçınma Davranışı). Cinsiyet, mezun oldukları lise türü, yabancı dil tecrübelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu üç alt başlıkta incelenmeye çalışılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veri setinin çarpıklık basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 25’de verilmektedir. Tablo 25 incelendiğinde deney grubu yazma becerisi kaygı son-test puanlarının normallik varsayımını karşıladığı ($p>.05$) görülmektedir.

4.9.1.1. Cinsiyet. Bu araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının toplamı ve alt boyutları (Bilişsel Kaygı, Somatik Kaygı, Kaçınma Davranışı) cinsiyete göre anlamlı

olarak farklılaşmakta mıdır? ” sorusuna yanıt aramak amacıyla T Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 27 ve 28’dedir.

Tablo 27. *Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	7	51.71	12.99	19	0.024	0.98
Erkek	14	51.57	12.66			
p>0,05						

Tablo 27 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazmaya yönelik kaygıları, son-test puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. [$t(19) = 0,024$, $p > 0,05$] Kadın öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri ($X = 51,71$) iken, Erkek öğrencilerin ($X = 51,57$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu yabancı dilde yazmaya yönelik kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28. Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Son-Test Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kaçınmacı Kaygı	Kadın	7	18.57	3.55	19	0.79	0.43
	Erkek	14	20.35	5.38			
Somatik Kaygı	Kadın	7	13.57	5.38	19	0.13	0.89
	Erkek	14	13.92	5.62			
Bilişsel Kaygı	Kadın	7	19.57	5.09	19	0.964	0.347
	Erkek	14	17.28	5.13			

$p>0,05$

Tablo 28 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazmaya yönelik kaygı son test puanları, bilişsel kaygı [$t(19)= 0,96$, Kadın= 19,57; Erkek= 17,28)], kaçınmacı kaygı [$t(19)= 0,79$, Kadın= 18,57; Erkek= 20,35)] ve somatik kaygı [$t(19)= 0,13$, Kadın= 13,57; Erkek= 13,92)] cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgular alt boyut ile cinsiyet arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.9.1.2. Mezun Oldukları Lise Türü. Bu araştırmanın dokuzuncu alt amacı olan “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının toplamı ve alt boyutları (Bilişsel Kaygı, Somatik Kaygı, Kaçınma Davranışı) mezun

oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? ” sorusuna yanıt aramak amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 29’dadır.

Tablo 29. Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam Son-Test ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

Kaygının Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilişsel Kaygı	Gruplararası	118.095	4	29.524	1.167	0.362
	Gruplariçi	404.857	16	25.304		
	Toplam	522.952	20			
Somatik Kaygı	Gruplararası	120.571	4	30.143	1.038	0.418
	Gruplariçi	464.667	16	29.042		
	Toplam	585.238	20			
Kaçınma Davranışı Kaygı	Gruplararası	75.595	4	18.899	0.077	0.560
	Gruplariçi	392.214	16	24.513		
	Toplam	467.810	20			
Son-test Toplam	Gruplararası	864.357	4	216.089	1.547	0.236
	Gruplariçi	2234.59	16	139.662		
	Toplam	30.98	20			

$p>0,05$

Analiz sonuçları deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygıları son test toplam puan ortalamaları ve alt boyutları bakımından mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, yabancı dilde yazma kaygıları [(Toplam son-test $F(2-16)= 1,547$; $p>0,05$; Bilişsel kaygı ($F(2-16)= 1,167$; $P>0,05$), somatik kaygı ($F(2-16)= 1,038$; $p>0,05$), kaçınma davranışı kaygı, ($F(2-16)=$

0,077; $p>0,05$)] mezun oldukları lise türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.9.1.3. Yabancı Dil Tecrübeleri. Bu araştırmanın dokuzuncu alt amacı olan “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının toplamı ve alt boyutları (Bilişsel Kaygı, Somatik Kaygı, Kaçınma Davranışı) yabancı dil tecrübelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla Anova uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 30’dadır.

Tablo 30. Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam Son-Test ve Alt Boyut Puanlarının Yabancı Dil Tecrübelerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilişsel Kaygı	Gruplararası	11.341	3	3.780	0.126	0.94
	1	511.611	17	30.095		
	Gruplariçi Toplam	522.952	20			
Somatik Kaygı	Gruplararası	43.238	3	14.413	0.452	0.71
	1	542.00	17	31.882		
	Gruplariçi Toplam	585.238	20			
Kaçınma Davranışı Kaygı	Gruplararası	45.310	3	15.103	0.608	0.61
	1	422.500	17	24.853		
	Gruplariçi Toplam	467.810	20			
Son-test Toplam	Gruplararası	235.841	3		0.457	0.70
	1	2863.11	17			
	Gruplariçi Toplam	3098.952	20	78.611 168.458		

$p>0,05$

Analiz sonuçları deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygıları son test toplam puan ortalamaları ve alt boyutları bakımından yabancı dilde geçmiş tecrübelerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, deney

grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygılarının [(Toplam son-test $F(2-16)= 0,457$; $P>0,05$; bilişsel kaygı ($F(2-16)= 0,126$; $P>0,05$), somatik kaygı ($F(2-16)= 0,452$; $P>0,05$), kaçınma davranışı kaygı, ($F(2-16)= 0,608$; $P>0,05$)] yabancı dilde tecrübelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-testinden aldıkları puan ile mezun oldukları lise türü ve yabancı dil tecrübesine göre farklılık göstermemeleri, deney grubu öğrencilerinin benzer liselerden mezun olmaları ve geçmişte yabancı dil öğrenmeye yönelik benzer tecrübelerle sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.10. Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın onuncu alt problemi olan “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı ölçeği son-test puanları yazma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla Regresyon Testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 31’dedir.

Tablo 31. Deney Grubunun Son Test İngilizce Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Son-Test Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta β	T	p
Sabit	12.956	1.759		7.368	0.00
Yazma kaygısı	-0.035	0.035	-0.236	1.059	0.303

$p>0,05$

Tablo 31 incelendiğinde yabancı dilde yazma kaygısının, deney grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı söylenebilir [$R=0,236$, (re kare) $R^2=0,056$, $F= 1,122$, $p>0,05$]. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerinde aldıkları son test başarı puanlarına ilişkin

toplam varyansın 0,056'sının yabancı dilde yazma kaygısı ile açıklanabileceği söylenebilir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin benzer kaygı düzeyleri ve benzer yazma becerisi başarı puanlarına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 11. alt amacı olan “Süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin, süreç temelli yazma öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusunu cevaplandırmak için deney grubundaki bütün öğrencilerle (21 kişi) görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların verdikleri yanıtların beş tema altında toplandığı görülmüştür. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde oluşturulan temalar, STYÖ'nün yazma becerisini geliştirmeye katkısı, STYÖ etkinliklerinin zorlayıcılığı, STYÖ etkinliklerini yenilikçi bulma durumları, STYÖ etkinliklerinin etkililiğini arttırmaya yönelik öneriler ve STYÖ'nün kaygı durumuna etkisidir.

4.2.1. STYÖ'nün Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular ve Yorum

STYÖ'nün yabancı dilde yazma becerisini geliştirmeye yönelik katkısına ilişkin görüşler incelendiğinde (Tablo 32) görüşlerin, içerik ve eğitim durumları olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Kodlar ise, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “*dilbilgisi*” (K1, K2, E1, E3, K3, K5, E6, E9, E12, E14) “*paragraf ve e-mail yapısı*” (E2, K4, E4, E5, E6, E7, K6, E9, E14), “*kelime bilgisi*” (E1, K4, E4, E7, E9, E12, E14) “*yazım*” (K2, E1, K4, E4, E9, E14), “*planlama*” (E1, E8, E10, K7, E13), “*farkındalık*” (K1, K3, E9, E13), “*kalıplar*” (E1, E9), şeklinde çözümlenmiştir.

Tablo 32. *STYÖ'nün Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Katkısına İlişkin Görüşler*

Tema	Kategori	Kod	Frekans
STYÖ'nün Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Katkısı	İçerik	Dilbilgisi	10
		Paragraf ve E-mail Yapısı	9
		Kelime Bilgisi	7
		Yazım	6
		Planlama	5
		Kalıplar	2
	Eğitim Durumları	Farkındalık	4

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin onu, yürütülen etkinlikler kapsamında dilbilgisi açısından yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ'nün yazma becerisinde dilbilgisini geliştirmeye ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K1: “...daha az dil bilgisi hatası yapıyorum, lisedeyken yazdığımız şeyleri bir defa yazardık ve direk yanlışlarımız düzeltilirdi şimdi dilbilgisi hatalarımız kodlanınca artık daha doğru cümleler yazıyorum.”

E1: “...cümle yapısı ile ilgili oturtamadığım şeyleri hatalar yapa yapa düzelte düzelte öğrendim, basitte olsa gramer olarak daha doğru cümleler kurabiliyorum.”

E6: “... gramer kurallarını öğrenmeye yardımcı oluyor, ister istemez hatalar düzeltilmeye çalışılırken doğrusu yanlış öğreniliyor, benim de gramerim çok iyi değildi ama en azından ısrarla yaptığım bazı basit hatalarımı düzelttim.”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin dokuzu, yürütülen etkinlikler kapsamında paragraf ve e-mail yapısı açısından yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ'nün yazma becerisinde paragraf ve e-mail yapısını geliştirmeye ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E2: “... yazma becerimi özellikle paragraf ve e-mail yazma gibi konularda takip etmem gereken kuralları, yapıları gördüm ve bu anlamda yazma becerimin geliştiğini hissediyorum...”

E7: “...e-mail başkası attığı zaman onun attığına karşılık yazabilirim, belli amaçlar için e-mail yazabilirim, paragraflar yazabilirim belirli konular üzerine...”

K6: “Faydalı buldum evet, temel olarak nasıl yazmam gerektiğini öğrendim yazılarımda faydalı oldu, yazının bölümlerini öğrenmiş oldum. Nerede, neyi kullanmam gerektiğini öğrendim.”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin yedisi, yürütülen etkinlikler kapsamında kelime bilgisi açısından yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ'nün yazma becerisinde kelime bilgisini geliştirmeye ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E4: “...bağlaç kullanımı uygun yerlerde doğru kelimelerin kullanımı yani kelimeyi doğru anlamda kullanmak, eskiden sözlükten bakıp bulduğum kelimelerle yazardım ama çoğunlukla anlamları yanlış kullanırdım artık daha dikkatliyim ve kelimeleri doğru yazıyorum.”

E12: “...kelime için özellikle faydalı buldum çünkü ne kadar az kelime bildiğimi anlamlarını ne kadar yanlış kullandığımı yanlış yazdığımı gördüm, belirli konularda yazarken kullanılabilecek kelime listeleri de çok faydalı oldu.”

E14: “Evet kesinlikle faydalı buluyorum ben birçok şey öğrendim özellikle kelimeleri doğru yazmayı ve doğru anlamları ile kullanmayı bazı phrasal verbleri öğrendim.”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin altısı, yürütülen etkinlikler kapsamında yazım, noktalama açısından yazma becerilerini

geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ'nün yazma becerisinde yazım kurallarını geliştirmeye ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K2: *“Artık yazım kurallarına daha çok dikkat ediyorum, en basiti büyük harfi doğru kullanıyorum, bağlaçlarla hangi noktalama işaretleri kullanılır ya da kullanılmaz daha iyi biliyorum en azından hiç aklıma gelmeyen kurallar olduğunu gördüğüm için en azından araştırma ihtiyacı duyuyorum”*

E1: *“... noktalama işaretlerini doğru kullanmayı öğrendim, büyük küçük harf kullanımı ile ilgili basit hatalarımı gördüm.”*

E9: *“... dilbilgisi yazım kuralları öğrendik mesela her zaman haftanın günlerini ayları küçük harfle yazıyordum bazen nokta bile koymuyordum.”*

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin beşi, yürütülen etkinlikler kapsamında yazma öncesi planlama açısından yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ'nün yazma becerisinde yazma öncesi planlamayı geliştirmeye ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E10: *“... faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü her zaman plan yapılarak başlanan işler başarıya ulaşır. Beyin Fırtınası falan yapıyorduk o zaman daima iyi olduğunu gördüm, planladığım her şey güzel sonuçlanıyor, yazdığım şeyler de daha iyi oldu geçmişe oranla.”*

K7: *“... evet faydalı buluyorum çünkü düşünmeyi öğretiyor her şeyden önce plan yapıyorsun, ne yazacaksın? Neler dâhil olacak? Neler olmayacak? O zaman metnin içinde geçireceğimiz kelimeleri bile bulmamızı sağlıyor.”*

E13: *“Bu uygulamada önce düşünüyoruz yani planlıyoruz stratejiler öğrendik bunları kullanıp planlayınca taslak daha kolay ortaya çıkıyor.”*

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, yürütülen etkinlikler kapsamında kalıpların kullanımı açısından yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ'nün yazma becerisinde kalıpları geliştirmeye ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E1: *“...birtakım kalıplarla ilgili bilgi sahibi oldum o kalıpları e-mail yazarken mesela özür için, teşekkür için davet etmek için kullanmaya çalıştık yazdıklarımız daha amaca uygun oldu.”*

E9: “... kalıp öğrendim nasıl e-maile başlanır nasıl bitirilir, ya da nasıl öneride bulunulur gibi”.

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin dördü, yürütülen etkinlikler kapsamında farkındalık kazanma açısından yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ’nün yazma becerisinde farkındalığı geliştirmeye ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K1: “Çünkü kendi hatalarımı fark ettim. Başkalarının da hataları olduğunu fark ettim. Başkalarının benden daha iyi yazdıklarını fark ettim.”

E9: “Hatalarımı gördüm. Arkadaşlarımın yazdıkları ile karşılaştırdım. Benden iyi yazan da var, daha kötü yazan da...”

E13: “ Kendimizi geliştiriyoruz arkadaşlarımızinkini okuyoruz, benden daha güzel yazanlar oluyor kendimizin başarısızlığını ya da başarısını görüyoruz daha ilerlemeye çalışıyoruz. ”

4.2.2. STYÖ Etkinliklerinin Zorlayıcılığına İlişkin Bulgular ve Yorum

STYÖ etkinliklerinin zorlayıcılığına ilişkin görüşler incelendiğinde (Tablo 33) görüşlerin, STYÖ modeli ve hazır bulunuşluk olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Kodlar ise, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “sürecin basamakları” (E2, E3, E4, E7, E9, E11, E13, K7, E12), “başlangıcın zorluğu” (K4, E5, E6, E8, K6, E10, E14) “süreci bilmeme” (K1, K2, E1, K3, E5, E11), “kelime bilgisi eksikliği” (E1, E10, E14) şeklinde çözümlenmiştir.

Tablo 33. STYÖ Etkinliklerinin Zorlayıcılığına İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod	Frekans
STYÖ etkinliklerinin zorlayıcılığına ilişkin görüşler	STYÖ Model	Sürecin Basamakları	9
		Süreci Bilmeme	6
	Hazır Bulunuşluk	Başlangıcın Zorluğu	7
		Kelime Bilgisi Eksikliği	3

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin dokuzu, yürütülen etkinlikler kapsamında genel olarak sürecin basamakları açısından zorluk çektiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin sürecin basamakları açısından zorluk taşıdığına ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E2: “...zorladığım tek şey çok fazla aşaması olmasıydı. Bunun beni zorladığını söyleyebilirim. İşte, önce planlıyorsun, sonra taslak, sonra hata kodlaması düzeltme, başkalarının yazdıklarına bakma, sergileme, dosyalama derken sanki hiç bitmeyecek gibi geliyor.”.

E3: “ Aslında fazla zorlanmadım. Sadece bazen tekrar yazmak sıkıcıydı ve zorladı, noktalama hataları, büyük küçük harf kelimenin yanlış yazılması, tekil çoğul hataları gibi basit şeylerden tekrar yazmak gerekti.”,

K7: “ Tekrar yazma konusunda biraz zorlandım çünkü bazı basit hatalar direk düzeltilebilir ve arkadaşşıma kontrol ettirmek bana çok gereksiz geldi yazdığım şeyi başkalarına okutmaktan hoşlanmadım o şekilde ...”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin altısı, yürütülen etkinlikler kapsamında daha önce bu tür bir yazma etkinliği yapmadıklarını vurgulayarak, süreci bilmemeleri kaynaklı olarak zorlandıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin süreci bilmemeleri kaynaklı zorluk taşıdığına ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K1: “Bu tür bir uygulamayı hayatımda ilk defa yaptığım için çok zorlandım. Türkçe ’de de İngilizce ’de de bir defa yazıp geçiyorduk, şimdi yaptığımız çalışmanın basamakları falan vardı. Bu süreç nasıl işliyor? anlayana kadar dört çalışma falan yaptım herhalde”

K3: “Süreç bilmece gibi geldi bazen ama çabucak uyum sağladım”.

E5: “Evet ilk başlarda, çünkü ilk kez yapıyordum planla, yaz, düzelt, oku, okut uzun sürüyordu bir günde yapamadığımız, haftaya yaydığımız için, nerde kalmıştım? falan kafam karışıyordu, ama sonra alıştım, daha sonra daha kolay gelmeye başladı.”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin yedisi, yürütülen etkinlikler kapsamında ilk taslaklarını oluştururken, yazmaya ilk başladıkları anki zorluğu belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinlikleri kapsamında yazmaya başlamakta zorlandıklarına ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K4: “Yazmaya ilk başladığımda, ilk cümlelerim de çok zorlandım. Nasıl başlayacağımı, nereden başlayacağımı bilemedim, ama zamanla bu zorluk çok fazla kalmadı.”

E6: “Zorlandım konuyu ilk taslağı ulaştırmaya çalışırken zorlandım ilk kez yazarken ne yazacağımı bulamadım. Başlaması bazen yarım saat sürdü ama planlama aşamasını biraz daha iyi kavrayınca bu süre azaldı.”

E10: “Zorlandım, çünkü başlangıçta yazacak bir şey bulamadım çok fazla İngilizce bilmediğim için daha hazırlığın ilk zamanları olduğu için yazacak şey bulmaya çalışırken sıkıntı yaşadım ama zaman içinde planlayarak yazmaya başladım bize verilen örnek metinlerle falan artık başlamak zor gelmedi.”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin üçü, yürütülen etkinlikler kapsamında kelime bilgisi eksiklikleri olması kaynaklı olarak zorlandıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinlikleri kapsamında kelime bilgisi eksikliği nedeniyle zorlandıklarına ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E1: “ilk yazmalarımda kelime bilgim eksik olduğu için yazmakta zorlanıyordum. Sonlara doğru artık daha fazla kelime bildiğimiz ve verilen örnek metinler kelimeler yardımıyla daha rahat yazmaya başladım.”

E14: “İlk başlarda kelimeleri doğru kullanamıyordum. Çok fazla kelime de bilmiyordum zaten, ama yazmadan önce verilen örnek metinler, bazen kelime falan da veriliyordu böylece son çalışmalara doğru daha az sıkıntı yaşadım.”

4.2.3. Öğrencilerin STYÖ Etkinliklerini Yenilikçi Bulma Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

STYÖ etkinliklerini yenilikçi bulma nedenlerine ilişkin görüşler incelendiğinde (Tablo 34) görüşlerin, STYÖ modeli, içerik ve eğitim durumları olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların tamamı süreç temelli yazma etkinliklerini yenilikçi bulduklarını belirtmişlerdir. Hangi açıdan yenilikçi olduğuna verdikleri yanıtların ise üç kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde oluşturulan kodlar, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “sürecin basamakları” (K1, K2, E1, E2, E3, E4, K3, K4, K5, E5, E6, K6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, K7, E14), “yazma bilgisi” (K1, K3) , “farkındalık” (K1, K3) şeklinde çözümlenmiştir.

Tablo 34. Öğrencilerin STYÖ Etkinliklerini Yenilikçi Bulma Nedenleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
	STYÖ Modeli	Sürecin Basamakları	21
STYÖ etkinliklerini yenilikçi bulma nedenlerine ilişkin görüşler	İçerik	Yazma Bilgisi	2
	Eğitim Durumları	Farkındalık	2

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin tamamı, yürütülen etkinlikler kapsamında genel olarak sürecin basamaklarına vurgu yaparak süreç temelli yazma etkinliklerini yenilikçi bulduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinlikleri kapsamında sürecin basamaklarını yenilikçi bulduklarına ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K3:” *Lise hayatımda böyle bir çalışma yapmadığım için yenilikçi olduğunu düşünüyorum. Özellikle birçok basamaktan oluştuğu için aynı metin ya da arkadaşlarımızın yazdığı metinleri defalarca gözden geçirmek düzeltmek bunlar hatalarımızı düzelterip doğru bilgileri kalıcı olarak kazanmamızı sağladı diyebilirim.”*

K6: “*Daha önce yazma çalışması yapmamıştım ben. Bu tür bir çalışmayı ilk defa yaptım bu çalışmayı yenilikçi buluyorum Evet ve faydalı buluyorum aynı zamanda. Bu kadar aşama ile yazmak zorlayıcı ve öğretici, önce planlama, sonra yazma sonra düzeltme, başkalarının yazılarını okumak da güzel bence ve ilk defa yaptığım bir uygulama.”*

E12: “*Güzel ve yeni bir uygulama bence hatalarımızı görmemiz açısından, iki kez yazılması açısından, başkalarının yazdıklarını okumak açısından olsun yeni bir uygulama, daha önce Türkçe derslerinde bile yapmamıştım.”*

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, yürütülen etkinlikler kapsamında edinilen yeni yazma bilgileri açısından süreç temelli yazma etkinliklerini yenilikçi bulduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerini edinilen yazma bilgisi açısından yenilikçi bulduklarına ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K1: “*Bundan başka, bu çalışmayla yeni bilgiler öğrendik, neyi nasıl yazarız, nasıl başlarız gibi yazma becerimizi geliştirmeye yönelik stratejiler ve kurallar gördük.”*

K3: “*Etkinliklerde yeni bilgiler öğrendik mesela paragrafın bölümleri e-mailin nasıl olması gerektiği planın önemi nasıl yapılacağı gibi bilgiler öğrendik...”*

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, yürütülen etkinlikler kapsamında farkındalık sağlaması açısından süreç temelli yazma etkinliklerini yenilikçi bulduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerini kendi yazma becerilerine yönelik farkındalık kazandırması açısından yenilikçi bulduklarına ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K1: “*Bu uygulamayı ilk defa yapıyorum, faydaları olduğu için güzel bir uygulama bence. Yenilikçi bir uygulama. Hatalarımı fark ettim. Eskiden en güzel ben yazarım diye düşünürken, örnek verilen paragraflar, e-mailler arkadaşlarımla*

incelediğim yazıları ve sergilenenleri görünce kendimi daha çok geliştirmem gerekli dedim.”

K3: *“Yenilikçi bir uygulama. Düzeltme aşamasında, hatalarımı fark ettim. Arkadaşlarımın yazdıklarını okuyunca da benden daha iyi yazanlar olduğunu vasat yazdığımı fark ettim.”*

4.2.4. STYÖ Etkinliklerinin Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Önerilere ilişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin gelecekte yapılacak olan, STYÖ etkinliklerinin etkililiğini arttırmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde (Tablo 35) görüşlerin, STYÖ basamakları, içerik ve STYÖ uygulama olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların verdikleri yanıtların on kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde oluşturulan kodlar, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “konu seçimi” (K1, K2, E1, E3, K3, K4, K5, E9, E11, E14) “tekrar yazma” (K2, E2, E5, E6, K6, E9), “kodlama” (K2, E2, K4, E7, K6) , “akran değerlendirme” (E7, K6, K7) “puanlama” (K2, K4) “örnek metin” (E1, K5) “dosyalama” (E4, E14) “etkinlik sayısı” (E8, K6) “basılı kitapçık” (E7, K7) ve “uygulama zamanı” (E9, E13) şeklinde çözümlenmiştir.

Tablo 35. STYÖ Etkinliklerinin Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Önerilere

Tema	Kategori	Kod	Frekans
STYÖ etkinliklerinin etkililiğini arttırmaya yönelik önerilere ilişkin görüşler	STYÖ basamakları	Tekrar Yazma	6
		Akran Değerlendirmesi	3
		Dosyalama	2
	İçerik	Konu Seçimi	10
		Kodlama	5
		Puanlama	2
	STYÖ uygulama	Örnek Metin	2
		Etkinlik Sayısı	2
		Basılı Kitapçık	2
		Uygulama Zamanı	2

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin altısı, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak sürecin tekrar yazma basamağına yönelik öneri getirmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak sürecin tekrar yazma basamağına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E2: *“Önerim şu tekrar yazmak bazen çok sıkıcıydı çok basit imla hatası, harf hatası gibi şeyler için en azından yazılmamalıydı.”*,

E5: *“iki kere yazılmasına gereksiz buluyorum. Bence bir sefer yazsaydık daha iyiydi. Direk düzeltilseydi daha iyi olurdu.”*

K6: *“Direk düzeltme olabilirdi, böylece bazen basit hatalar için tekrar yazmak gibi geliyor, ilkokulda annem çirkin yazınca yazımı silerdi ona benzedi.”*

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin üçü, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak sürecin basamaklarından biri olan akran değerlendirmeye yönelik olarak öneri getirmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak akran değerlendirme basamağına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E7: *“...başkalarının yazdıklarını da okumak istemiyorum. Başkaları da benim yazdıklarımı okumasın, çünkü bazen dalga geçmeye falan çalışanlar olabiliyor. Bu çok rahatsız edici.”*.

K6: *“...belki akran değerlendirme olmayabilirdi Çünkü bazı insanların yazdıkları çok kısaydı ya da çok uzun çok sıkıldım.”*

K7: *“Bence arkadaşla okutma kısmı gereksiz, yazdıklarım bana özel sadece hocam okusa yeterli bence.”*.

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak süreç temelli yazma etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların dosyalama basamağına yönelik olarak öneri getirmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak sürecin dosyalama basamağına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E4: “...çalışmaların bir kopyasının ya da dosyamın her zaman yanımda olmasını isterdim hatalarıma evde de bakabiliyor olmayı isterdim.”

E14: “Yazdığımız çalışmaların örneklerinin dosyalarımızla bizde olması öğrenilen konuların kalıcılığını arttırırdı.”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin onu, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini arttırmaya yönelik olarak konu seçimi açısından öneri getirmiştir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini arttırmaya yönelik olarak konu seçimine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K1: “Konu seçimi ile ilgili olarak önerim mesela, kısa bir video izleyip o video ile ilgili özet yazabiliriz. Şu konuyu yazın yerine izlediğimiz videodan yola çıkarak bir metin yazılabilir. Bu bize yazılacak konu seçimi için özgürlük sağlar.”

K3: “Konu seçimi ile ilgili daha esnek davranılabilir. İsteyen istediği konuda yazmalı bence, tabi e-mailler hariç çünkü genelde birilerinin yazdıklarına cevap yazmıştık, ama paragraflar daha özgür bırakılabilir.”

E11: “Konuşma diline daha uygun gündelik konular hakkında hiç yazmadık mesela diyaloglar konulabilirdi bence çalışmanın tek düzeliğini kırardı. Hep paragraf ve e-mail yazdık.”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin beşi, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini arttırmaya yönelik olarak sürecin denetleme aşamasında kullanılan hata kodlarına yönelik olarak öneri getirmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini arttırmaya yönelik olarak kodlamaya ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K2: “... kodlama yerine direk yanlış yazdığımız kelimeler ya da cümleler yerine doğrusunun yazılması daha faydalı olabilirdi. Bazen kodları anlamak zaman aldı ve bence kodlarla ilgili her etkinlikte bilgi verilebilirdi.”

E2: “Bazen hata kodlarını anlamak hatayı düzeltmekten daha zordu, hiç kodlanmasaydı daha iyi olurdu.”

K4: “... hata kodlarının kaldırılmasını isterim çünkü kafa karışıklığına neden oluyordu. Hatalarımızın direk söylenilmesinin öğrenmede daha kolay olacağını düşünüyorum.”.

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak sürecin değerlendirilmesi amacıyla yapılan her çalışmanın puanlanmasına yönelik olarak öneri getirmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak puanlamaya ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K2: “Bence kesinlikle yazdığımız paragraflara puan not verilmeliydi. Hep merak ettim bu metin yüz üzerinden kaç alır falan diye.”

K4: “...yazdığımız paragrafların yüzdelik bir etkisi olmalıydı ve her çalışmamız yüz üzerinden puanlanmalıydı.”

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak verilen örnek metinlere yönelik olarak öneri getirmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini artırmak için örnek metinler verilmesi önerilerine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E1: “Örnek metin daha fazla verilebilir. Verilen örnek metinler yeterli değil bence mesela önümüzdeki yıl bizim yazdığımız metinler öğrencilere gösterilebilir.”

K5: “...daha fazla örnek metinler verilebilir. Genellikle yazılmış bir şeye karşılık yazmamız istenmişti. Bunun yerine biz yazmış olsaydık daha iyi olurdu. Örneğin, yazılmış bir metne karşılık e-mail yazıyorduk, ama bunların tamamı bize örnek verilse biz iki e-mail yazsak daha iyi olurdu. Örnek azdı bence.”.

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak süreç temelli yazma etkinliklerinin sayısının arttırılabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak etkinlik sayısı önerilerine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E8: “Öneri olarak her hafta yazıyorduk galiba, bir tane her hafta değil de, mesela iki hafta ayrılarak bir tane yazsak ve bütün bir yıla yayarak daha fazla yazsak...” ,

K6: “...onun dışında bence daha fazla writing yazmalıyız çünkü hem sınavlarımıza yardımcı oluyor hem bizi geliştiriyor her açıdan. Sonuçta biz evet konuşmayı öğreniyoruz Ama yazma da önemli bir konu ve daha fazla yazılabilir diye düşünüyorum.”.

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak dosyalama yerine etkinliklerin basılı bir kitapçık haline getirilmesi yönünde görüş belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak etkinliklerin basılı kitapçık haline getirilmesine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E7: “Basılı kitapçık gibi olsaydı kaybetme, karışma riski olmazdı daha iyi olurdu hepsi bir arada dururdu.”

K7: “Onun dışında basılmış bir materyal olsaydı, sizin içinde bizim için de korunması daha kolay olurdu, her aldığımızda etkinlikler, taslak metinler, düzeltilen son metin, hepsi dağıldı birbirine karıştı.”.

Süreç temelli yazma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin ikisi, gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak etkinliklerin uygulanmaya başlama zamanına yönelik olarak görüş belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik olarak uygulamalara başlama zamanına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E9: “...bir de dediğim gibi 2. dönem olsa daha çok şey biliyor olurduk Belki daha nitelikli çalışmalar ortaya çıkardı.”

E13: “Belki hemen ilk dönem değil de daha ilerleyen zamanlarda biraz daha gramer yapısı ve kelime öğrendikten sonra ikinci dönem mesela yazsak daha güzel çalışmalar çıkardı.”.

4.2.5. STYÖ’nün Kaygı Durumuna Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin STYÖ’nün yabancı dilde yazma becerilerindeki kaygı durumlarına etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde (Tablo 36) görüşlerin, değişim ve sabit olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir.

Tablo 36. STYÖ'nün Kaygı Durumuna Etkisi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
STYÖ'nün kaygı durumuna etkisine yönelik görüşler	Değişim	Azalma	14
	Sabit	Var	4
		Yok	3

Katılımcıların verdikleri yanıtların üç kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde oluşturulan kodlar, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “*kaygıda azalma*” (K1, K2, E1, E2, E3, K3, K4, E4, E7, E8, K6, E9, E10, E14) “*kaygı var*” (K5, E6, K7, E12) ve “*kaygı yok*” (E5, E11, E13) şeklinde çözümlenmiştir.

STYÖ etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin on dördü, etkinliklerin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerini azalttığına yönelik olarak görüş belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin yazma kaygı düzeylerini azalttığına ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K1: “İlk başta yazdıklarım çoğunlukla gramer olarak yanlıştı bu yüzden acaba kaç yanlışım çıkacak diye geriliyordum. Sonraları fark ettim ki gramerim düzeldi, kalıpları doğru kullanıyorum, yazdıkça ve düzelttikçe daha da iyi olmaya başladım. Kendime güvenim arttı. Yanlış yapma kaygım azaldı.”

E2: “Önceden yazmaya çok yeltenmezdim, daha çok konuşmaya çalışırdım. Ama şimdi yazmaktan da çekinmiyorum. Kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum, bu etkinliğin bana yardımcı olduğunu düşünüyorum. Önceki kadar kaygılanmıyorum, kaygılarım hep hata kaynaklıydı ama bu çalışmada hep hataların üzerinden gidip geliştik.”

K6: “Evet şu anda kendime daha çok güvenerek yazıyorum yazarken bir şeyleri öğrendiğimi biliyorum çünkü hata da yapsam, sonunda düzelteceğim. En başlarda sergileme ve arkadaşların yazdıklarını okuma kısmında benim kâğıdımı

görmelerini pek istemiyordum. Belki dalga geçerler, gülerler falan diye düşünüyordum. Ama sonra baktım ki çoğunluk benim gibi artık daha rahatım.”

STYÖ etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin dördü, kaygı durumu teması altında, etkinliklerin var olan kaygı durumlarını değiştirmedigine yönelik olarak görüş belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin var olan yazma kaygı düzeylerini değiştirmedigine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

K5: *“Ben kaygısı yüksek biriyim, insanların yazdıklarını görmesinden sergilemekten rahatsız oldum. Başından sonuna aynı kaygıyı taşıdığımı düşünüyorum. Bir şey değişmedi.”*

E6: *“Hayır kaygıma bir etkisi olmadı Kaygım vardı hala kaygım devam ediyor. Yazmak beni hep rahatsız ediyor. Konuşmayı da pek sevmem. İnsanlara açılmak istemem.”*

K7: *“Daha önce de kaygım vardı. Yani titreyip, terlemiyorum ama başkalarına okutmak istemiyorum. Bu nedenle kaygımı azalttığını düşünmüyorum.”*

STYÖ etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin üçü, etkinliklerin kaygı durumlarında hiçbir değişiklik yapmadığını, uygulama başında da sonunda da kaygı duymadıkları yönünde görüş belirtmektedir. Öğrencilerin STYÖ etkinliklerinin zaten var olmayan yazma kaygı düzeylerini değiştirmedigine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir;

E5: *“Hayır öyle bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum. Aynı her şey aynı görünüyor. Kaygımda azalma olmadı. Daha önce de kaygım yoktu.”*

E11: *“Yazma ile ilgili bir kaygım olduğunu düşünmüyorum. Yazmayı sevmiyorum bence. Neden sevmiyorum bir şeyi zorunlu olarak yapmaktan hoşlanmıyorum diye düşünüyorum. Başında nasıl hissediyorsam, çalışmanın sonunda da aynı şeyleri düşünüyorum ve hissediyordum herhangi bir şeyi değiştirmedim kaygım da yoktu bence.”*

E13: *“Sıkıntı olmadı benim için zaten kaygım yoktu değişiklikte olmadı.”*

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile B1 isteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin İngilizce yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan süreç temelli yazma öğretimi ile yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili güçlüklerin azaltılması ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinde aktif rol alması ile yazma becerisinde gelişme kaydetmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte öğrencilere süreç temelli yazma öğretimi öncesi ön-test ve uygulama sonrası son-test uygulanarak süreç temelli yazma öğretiminin etkililiği araştırılmıştır. Aynı zamanda, süreç temelli yazma öğretimi öncesi yazma kaygı ölçeği ve süreç temelli yazma öğretimi sonrası yazma kaygı ölçeği uygulanarak süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak ise, süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmıştır.

Bu araştırmanın problemini, süreç temelli yazma öğretiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen B1 İsteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisi var mıdır? sorusu oluşturmaktadır. Nicel ve nitel alt problemlerine ilişkin tartışma, sonuç ve öneriler aşağıdaki gibidir.

5.1.1. Nicel Alt Problemlere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın birinci alt problemi olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrenciler arasında yazma becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum, sürecin başında deney grubuna

katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencileri ile benzer İngilizce yazma becerilerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan “deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubu öğrenciler arasında, İngilizce yazma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yazma becerisi son-test puanlarında yükselme, süreç temelli yazma öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu farka ilişkin bulgu, süreç temelli yazma öğretimi yapılan farklı düzeylerdeki benzer çalışmaların ortaya koyduğu bulgularla benzerlik göstermektedir.

Graham ve Sandmel (2011), süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerisini ve yazma motivasyonunu artırıp artırmadığını incelemek için 1-12. sınıflardaki öğrencilerle yürütülen 29 deneysel ve yarı deneysel çalışmanın meta-analizi gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, süreç temelli yazma öğretiminin yazma becerisi üzerinde etkili olduğu göstermektedir. Koutsoftas ve Gray (2013), 6. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü süreç temelli yazma öğretimi uyguladığı araştırmasında, deney grubu öğrencilerinin ilk ve son taslakları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Sezgin (2016), hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan bir 4.sınıf öğrencisinin yazma becerisini geliştirmek amacıyla, yazma öncesi, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlama/ paylaşma olmak üzere beş basamaklı bir süreç temelli yazma öğretim modeli uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre süreç temelli yazma uygulamalarının yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kitajroonchai ve diğerleri (2022) süreç temelli yazma modellerinin, yazma dersindeki akademik yazma performansı üzerindeki etkisini araştırmış öğrencilerin son-test yazma performanslarında önemli artışlar gösterdiği belirtilmiştir. Maharani ve diğerleri (2023) Endonezya’da İngilizce yazma dersi alan üniversite öğrencilerinin harmanlanmış süreç temelli yazma öğretimin yazma başarılarına etkisini araştırmış ve harmanlanmış süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi olan “kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt

aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencileri arasında İngilizce yazma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kontrol son-test puan ortalamasındaki yükselmenin, kontrol grubu öğrencilerine yazma becerisinin gelişmesine yönelik özel bir uygulama yapılmasa da deney grubu öğrencilerine uygulanan sekiz haftalık süreç temelli yazma öğretimi süresince kontrol grubu öğrencilerinin de B1 isteğe bağlı hazırlık programıyla bu süreçte yazma becerilerinde gelişme kaydettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrenciler arasında yazma becerisi son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Her iki grubun puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık deney grubu lehine sonuçlanmıştır. Deney grubuna katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek İngilizce yazma becerilerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, süreç temelli yazma öğretiminin uygulandığı sınıfta (deney grubu) yer almış olmanın, yazma becerilerinin gelişimi üzerinde, kontrol grubunda yer almaya göre olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki sağladığı söylenebilir. Bu farka ilişkin bulgu, süreç temelli yazma öğretimi yapılan farklı düzeylerdeki benzer çalışmaların ortaya koyduğu bulgularla benzerlik göstermektedir.

Özkara (2007) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Bu sonuç, süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarılarını arttırdığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Karatay (2011), hazırlık, plan, düzenleme, düzeltme ve yayınlama aşamalarını içeren sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmeye etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model uygulanan araştırmada, iki üniversitenin Türkçe öğretmenliği 1. sınıfları araştırmada örneklem alınmıştır. Sürece dayalı 12 haftalık

deneysel uygulama sonunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Bu durum, süreç temelli yazma çalışmalarının yazma becerisinin gelişimi hakkında dönütler vermesi ve sürecinin bir aşamasını tamamlamadan diğer aşamaya geçmelerine izin verilmemesi, nerede, neyi, eksik yaptıklarını göstererek yazma süreci hakkında bilişsel farkındalık edinmelerini sağlamasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Sever ve Memiş (2013) süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi incelenmiştir. Ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu ilkökul dördüncü sınıfta okuyan toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; birinci deney (4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama ve yazma eğilimi son-test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yokken ikinci deney (6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli) grubundaki öğrencilerin yazım-noktalama son-test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Kansızoğlu ve Cömert (2017), Türkiye’de süreç temelli yazma öğretiminin, öğrencilerin yazma becerilerindeki başarı düzeylerine etkisini araştırdığı meta analizi çalışmasında 21 deneysel ve yarı deneysel çalışmanın sonucunu analiz etmiştir. Araştırmanın sonucu, süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma başarı düzeylerinin arttırdığını ortaya koymaktadır.

Tavşanlı (2019), süreç temelli yazma öğretimi modellerinden bir tanesi olan yazma atölyesi yönteminin, grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme ile desteklenerek bir modüler program oluşturulması ve bu modüler programın ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ve yazar kimliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, süreç temelli yazma modüler programının öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metin yazma becerilerinin gelişimine anlamlı düzeyde etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Bayat’a (2014), göre süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini arttırmasındaki en önemli sebeplerinden biri, süreç temelli yazma öğretiminin, metnin yapılanma sürecine ilişkin birtakım uygulamalardan oluşması ve

süreç temelli yaklaşımın, yazmanın alt boyutları ile yakından ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Bir diğer neden ise, süreç temelli yazma öğretiminin belli aşamalara göre öğretim sürecini planlamasıdır. Birçok araştırmacı, zor olan yazma sürecinin aşamalı bir şekilde yürütülmesinin yazılı anlatım becerisinin gelişimine destek olacağını ifade etmiştir (Bruning ve Horn, 2000; Nauman 2007; Graham ve Sandmel, 2011; Erdoğan ve Yangın, 2014).

Bu araştırmanın beşinci alt problemi olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum dikkate alındığında, sürecin başında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer İngilizce yazma kaygı düzeyine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın altıncı alt problemi olan “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, yabancı dilde yazma çalışmalarının öğrencilerin kaygılarını azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Young (1999) yabancı dil kaygısını, yabancı bir dili öğrenirken ortaya çıkan endişe ya da olumsuz duygusal tepki olarak tanımlamaktadır. Littlewood’a (1984), göre bir yabancı dili sınıf ortamında öğrenmeye çalışan öğrenciler doğal olmayan bu ortamda kendilerini dil becerileri bakımından zayıf hissetmektedirler. Hata yapmaları durumunda öğretmen ya da akranları tarafından eleştiriye, düzeltmelere ya da alaya maruz kalacaklarını düşünmektedirler. Bu güvensiz ve kaygı verici atmosfer de öğrenenin psikolojik olarak yabancı dil de iletişime kendisini kapamasına sebep olmaktadır. Daha ileriki safhalarda ise öğrenmenin engellenmesi ile sonuçlanabilmektedir. Onozawa, (2010); Graham ve Sandbell, (2011), yabancı dil ve ana dil öğretiminde, temel dil öğretim becerileri arasında yer alan yazma becerisini, öğrenilmesi ve kavranması açısından en zor beceri olarak tanımlamaktadır. Hata yapma durumunda alıcı tarafından kolaylıkla algılanabilmesi ve yapılan hataların doğrudan göze çarpması nedeniyle, yazma becerisinin tam ve doğru ifade gerektiren bir beceri olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle de bu beceri,

öğrencilerin kendilerini tam anlamıyla rahat ve güvende hissetmedikleri bir alan olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin yazılı anlatım başarılarını etkileyen ve yazmaktan uzaklaşmalarına sebep olan etkenlerden biri olan yazma kaygısı ortaya çıkmaktadır. Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen bir tepkidir ve Özbay ve Zorbay’a (2011), göre bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur. Yazma kaygısı öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir (Öztürk, 2012; Bayat, 2014; Yaman, 2010 ve Güneyli, 2016). Özbay ve Zorbay’a (2011) göre, bireyde yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum, zamanla yazma başarısına etki ederek bireyde yazma kaygısı oluşturabilir. Yazma çalışmalarının süreç temelli olarak ele alınmasıyla daha nitelikli cümle, paragraf ve metinlerin elde edilmesinin sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın deney grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı söylenebilir.

Bu araştırmanın yedinci alt problemi olan “kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubuna uygulanan süreç temelli yazma öğretiminin, yazma becerisini bir ürün olarak değil de bir süreç olarak ele alarak, öğrencilerin üretimde bulunmadan önceki ve üretim sırasındaki işlemler üzerinde odaklanmalarını sağladığı ifade edilmektedir (Ariza Martínez, 2005). Süreç temelli yazma öğretimi kapsamında, öğrencilere yeterince zaman verilerek, yazdıkları metin üzerinde tekrar düşünmeleri, metni gözden geçirerek ve düzeltmeleri ve öğretmenleri veya arkadaşlarının fikirlerini almaları şeklinde bir dizi basamaktan geçmeleri nedeniyle, yazı yazarken kendi düşüncelerini ve duygularını açıklamaları konusunda kendileri daha özgür hissettikleri söylenebilir (Onozawa, 2010). Bu bağlamda, bu çalışmada deney grubu öğrencilerine yazma öncesi planlama, taslak yazma, denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirmesi, sergileme ve dosyalama olmak üzere yedi basamaktan oluşan bir model uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine yazma kaygılarını azaltacak herhangi bir uygulama yapılmamış olması nedeniyle kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sekizinci alt problemi olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu durum, süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kaygı düzeylerinde azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ateş (2013), öğretmen adaylarıyla genel yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yürüttüğü araştırmada, yazma kaygısının sekiz temel kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar konu ile ilgili bilgi eksikliği, dilsel zorluklar, olumsuz değerlendirilme korkusu, düşük özgüven, yetersiz yazma çalışmaları, yetersiz yazma teknikleri, etkin geribildirim eksikliği ve sınav korkusudur. Süreç temelli yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencilerine uygulanan etkinlikler çerçevesinde yazacakları konu ile kullanabilecekleri dilbilgisi ve kelime bilgisi ile ilgili bilgilendirilerek, dilsel zorlukların azaltılması hedeflenmiştir. Hazırlık programında dört becerinin bir arada verildiği programın yanı sıra özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak, süreç temelli yazma öğretimi etkinlikleri çerçevesinde kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla yazma etkinliği yapmış, aynı zamanda da sürecin basamakları olan akran değerlendirmesi ve sergileme basamaklarında da akranlarının yazdıkları metinleri okuma fırsatı bulmuşlardır. Bu bağlamda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla çok daha fazla çalıştıkları ve geribildirim aldıkları söylenebilir. Bu durumun, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencileri lehine olan farklılığı açıkladığı söylenebilir. Yaylı (2009) hizmet öncesi Türkçe öğretmen adaylarıyla, süreç temelli yazma öğretimi yaptığı araştırmasında bu etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin olumsuz görüşlerini azalttığını belirtmektedir. Bayat (2014), yabancı dil hazırlık (İngilizce) öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında süreç temelli yazma öğretimi uyguladığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre yazma kaygılarının azaldığını belirtmektedir.

Bu araştırmanın dokuzuncu alt probleminin üç alt maddesi bulunmaktadır. Bunlar, “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının toplamı ve alt boyutları (Bilişsel Kaygı, Somatik Kaygı, Kaçınma Davranışı) a) cinsiyete

göre, b) mezun oldukları lise türüne, c) yabancı dil tecrübelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? ”. Bu sorulara yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yabancı dilde yazmaya yönelik kaygıları, son-test puanları cinsiyete, mezun oldukları lise türüne ve yabancı dil tecrübelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgu, yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-test puanlarının toplamı ve alt boyutlarının a) cinsiyet, b) mezun olunan lise türü ve c) yabancı dil tecrübelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı ölçeği son-testinden aldıkları puan ile mezun oldukları lise türü ve yabancı dil tecrübesine göre farklılık göstermemeleri, deney grubu öğrencilerinin benzer liselerden mezun olmaları ve geçmişte yabancı dil öğrenmeye yönelik benzer tecrübelerle sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin yazma becerisindeki kaygı düzeyleri, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve dil tecrübesi arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır. Batumlu (2006) üniversite İngilizce hazırlık öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, cinsiyet açısından bakıldığında, öğrencilerin kaygılarının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediğini belirtmektedir. Aydın ve Takkaç (2007), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, cinsiyet ile sınav kaygısı arasında, sınav kaygısının sebep olduğu güvensizlik, rahatsızlık ve olumsuz isteklendirme dışında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmektedir. Öner ve Gedikoğlu'nun (2007) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Shavish ve Atea (2010), yabancı dil (İngilizce) öğrenen Filistinli üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, cinsiyetin yabancı dilde yazma kaygı düzeyi ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını belirtmektedir. Zerey (2013), hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin yabancı dilde yazma kaygısı üzerine yürüttüğü çalışmada, cinsiyet ve mezun olunan lise türü ile katılımcıların kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Nur Tiryaki, (2011) üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında cinsiyet ile yabancı dil yazma becerisi kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

Bu araştırmanın onuncu alt problemi olan “deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı ölçeği son-test puanları yazma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, yabancı dilde yazma kaygısının, deney grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı söylenebilir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin benzer kaygı düzeyleri ve benzer yazma becerisi başarı puanlarına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında bu konuda yapılmış çok az araştırma bulunmaktadır. Koşot, (2010) ve Zorbaz, (2010) yalnızca yazma başarısının temel alarak, yazma başarısı ile yazma kaygısının ilişkisinin incelendikleri araştırmalarında, iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtmektedir. Yazma başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu, yazma başarısı düşük öğrencilerin ise yazma kaygısının yüksek olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, Nishitani ve Matsuda (2011) ise, Japonca dersi alan öğrencilerle yürüttükleri araştırmada, yüksek düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilerin, başarısızlıklarını büyük oranda kaygıya atfettiklerini dolayısıyla kaygı düzeyindeki artışın başarıyı azalttığını ifade etmektedir. Pajares ve Johnson (1993) yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazma başarısı arasındaki ilişki değerlendirdikleri araştırmada, yazma kaygısı ile yazma başarısı arasında bir ilişki bulmadıklarını belirtmektedir. Bu bulgunun araştırmadan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

5.1.2. STYÖ Uygulanan Öğrencilerin STYÖ’ye Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın 11. alt amacı “Süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin, süreç temelli yazma öğretime yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmektedir.

STYÖ’nün yabancı dilde yazma becerisini geliştirmeye yönelik katkısına ilişkin görüşler incelendiğinde görüşlerin, içerik ve eğitim durumları olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Kodlar ise, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “dilbilgisi” “paragraf ve e-mail yapısı”, “kelime bilgisi” “yazım”, “planlama”, “farkındalık” ve “kalıplar”, şeklinde çözümlenmiştir.

Uygulama süresince, öğrencilerden yazmaları istenen etkinlikler, Avrupa Dil Ortak Çerçeve Programı'nda A1, A2 ve B1 düzeylerinde tanımlı olan, öğrencilerin yazma becerisindeki düzeylerine uygun, paragraf yazma ve e-mail yazma gibi etkinlikleri içermiştir. Ayrıca yazılan metinler, uygulanan B1 düzeyi isteğe bağlı İngilizce hazırlık programına entegre edilebilmesi amacıyla, 2017-2018 öğretim yılında uygulanan Speakout Elementary ve Pre-Intermediate öğretim materyallerinde geçen yazma etkinliklerinden esinlenerek belirlenmiştir. Dolayısıyla çoğunlukla öğrencilere yazdırılan metinler paragraf ve e-mail yapılarını içermektedir. Bu içerik içinde öğrencilerin kullanabilecekleri uygun dilbilgisi yapıları, bağlaç kullanımı ve imla kuralları sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu etkinlikler çerçevesinde öğrencilere kendi taslak metinlerini oluşturmadan önce, yazılmış örnek metinler içinde ve harici olarak, yazacakları metinlerde kullanacakları kelimeler ve kalıplar verilmeye çalışılmıştır. Bu etkinliklerin tamamı 7 aşamalı olarak yürütülmüştür. Modelin aşamaları sırasıyla; yazma öncesi planlama, taslak yazma, denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirmesi, sergileme ve dosyalamadır. Bu aşamalar birbirine bağlı ve ardışık aşamalardır. Öğretim elemanı tarafından denetlenen taslak metinler, öğrenciler tarafından düzeltilerek tekrar yazılıp sonrasında akranları tarafından da değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yaptığı hatalar üzerinden düzelttiği metinlerde dilbilgisi, yazım ve kelime bilgisi ile ilgili hatalarına ilişkin dönüt alınıp düzeltme yapılmıştır. Dolayısıyla, öğrenciler çoğunlukla özellikle süreç temelli yazma öğretimi kapsamında bu bilgileri edindiğini ifade etmektedirler. Alan yazın incelendiğinde benzer araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Ülper ve Uzun (2009) ve Karatay (2011), yazma çalışmalarının sürece dayalı olarak aşamalı olarak yürütülmesinin, düzenleme, yanlışları görme ve düzeltme olanağı sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kelime, dilbilgisi, yazım hatalarını görüp düzeltirken, ayrıca anlam bütünlüğü olan metinler oluşturma bağlamında da süreç temelli yazma öğretiminin etkili bulunduğunu belirtmektedirler. Çakır'a (2010) göre ise, iyi bir planlama ve düşüncelerin etkili bir şekilde aktarılabilmesi için beyin fırtınası gibi teknikleri işe koşarak nitelikli bir taslak çıkarabilmek için, grup çalışması, ikili çalışma ve ortamlar sunması açısından süreç temelli yazma öğretimi etkilidir. Üstünel ve Kaplan (2015), özel bir üniversitede özel amaçlı İngilizce dersi alan 40 birinci sınıf öğrencisiyle yürüttükleri program değerlendirme araştırmasında, programın yazma boyutu ile ilgili olarak, öğrencilere yazmayı planlama ve yazılarını organize etme fırsatı verilmesi gerektiği, nihai ürünün iyileştirilmesini sağlamak amacıyla birbirini izleyen taslakların yazılması, gözden

geçirilmesi ve düzenlenmesinin gerekliliği, dolayısıyla programın yazma boyutunda süreç temelli yazma yaklaşımının programa entegre edilmesini önermektedir. Arıcı ve Urgan (2008), Güvercin (2012) ve Tavşanlı (2019), öğrencilerin en sık yaptıkları yazma hatalarını dilbilgisi, kelime bilgi, kalıp cümleleri çevirme ve yazım hataları olarak sınıflandırmaktadır. Bu noktada öğrencilerin yazma becerisinde dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazım hatalarının azaltılmasında süreç temelli yazmanın aşamalarından olan gözden geçirme ve düzeltme aşamalarının etkili bir şekilde öğrencilerle çalışılması tavsiye edilmektedir. Süreç temelli yazma öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin etkinliklerdeki kazanımlarının çoğunlukla dilbilgisi, kelime bilgisi ve yazım olarak belirtilmesi bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Özellikle akran değerlendirmesi ve sergileme aşamaları sayesinde diğer arkadaşlarının yazdıkları metinleri de görerek kendi yazma becerileri ile ilgili farkındalık kazandıklarını da vurgulamaktadırlar.

STYÖ etkinliklerinin zorlayıcılığına ilişkin görüşler incelendiğinde görüşlerin, STYÖ modeli ve hazır bulunuşluk olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Kodlar ise, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “sürecin basamakları”, “başlangıcın zorluğu” “süreci bilmeme”, “kelime bilgisi eksikliği” şeklinde çözümlenmiştir. Öğrencilerin çoğu, süreç temelli yazma öğretiminin çok sayıda basamağı olmasından dolayı bazıları ise ilk kez bu tür bir çalışma yaptıklarını süreci bilmemeleri nedeniyle zorlandıklarını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler, ilk taslak metni oluşturmanın yazmaya başlamanın zorluğunu vurgularken, öğrencilerin bir kısmı da kelime bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle yazmakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Güvercin (2012), öğrencilerin yazarken hedef dilde kelime bilgisi yetersizliklerinin cümlelerini basit kelimelerle kurmasına ya da cümleden tamamen vazgeçmesine neden olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde dilbilgisi kurallarını yeterince bilmeme durumu da öğrencilerin düşüncelerini dile getirmeye çalışırken hangi kuralla nasıl bir cümle yazacağını seçmekte güçlük çekmesine neden olmaktadır.

STYÖ etkinliklerini yenilikçi bulma nedenlerine ilişkin görüşler incelendiğinde görüşlerin, STYÖ modeli, içerik ve eğitim durumları olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların tamamı süreç temelli yazma etkinliklerini yenilikçi bulduklarını belirtmişlerdir. Hangi açıdan yenilikçi olduğuna verdikleri yanıtların ise üç kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde oluşturulan kodlar, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe

doğru; “sürecin basamakları”, “yazma bilgisi”, “farkındalık” şeklinde çözümlenmiştir. Öğrencilerin çoğu, süreç temelli yazma öğretiminin aşamaları olması ve yazmaya yönelik bu tür aşamalı etkinlikleri ilk kez yapıyor olmaları nedeniyle bu yazma öğretimini yenilikçi bulduklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin bir kısmı süreç temelli yazma etkinlikleri çerçevesinde öğrendikleri, paragraf yapısı, e-mail yapısı, dilbilgisi, yazım, yazmayı planlama gibi örnekler vererek bu tür yazma bilgisini daha önce yabancı dil derslerinde görmemeleri nedeniyle yenilikçi olarak gördüklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin bir kısmı yine hatalarını görmeleri ve akran değerlendirme ve sergileme aşamalarında başkalarının yazdıklarını görmeleri sayesinde farkındalık kazandırması açısından yenilikçi bulduklarını ifade etmektedir. Alan yazın incelendiğinde ülkemizde 2000’li yılların başlarından itibaren araştırma konusu olarak süreç temelli yazma öğretimine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Ancak öğrenciler, milli eğitim sisteminde süreç temelli yazma etkinliklerini, yabancı dilde yazma öğretiminde, diğer beceri alanlarından farklı olarak ayrı bir zaman gerektirmesi, devamlılık gerektirmesi ve öğretmenler için hazırlık ve eğitim gerektirmesi nedeniyle yürütememektedirler. Süreci ve sürecin bir parçası olarak edinilen yazma bilgisi ve kendi yazma becerileri ile ilgili edindikleri farkındalık açısından bu çalışmayı yenilikçi buldukları söylenebilir.

Öğrencilerin gelecekte yapılacak olan, STYÖ etkinliklerinin etkililiğini arttırmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşlerin, STYÖ basamakları, içerik ve STYÖ uygulama olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde oluşturulan kodlar ise, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “konu seçimi”, “tekrar yazma”, “kodlama”, “akran değerlendirme”, “puanlama”, “örnek metin”, “dosyalama”, “etkinlik sayısı”, “basılı kitapçık” ve “uygulama zamanı” şeklinde çözümlenmiştir. Öğrencilerin önerileri incelendiğinde, bir kısmı konu seçimi konusunda daha özgür olmak istedikleri, istedikleri konuda yazmayı tercih ettikleri görülmektedir. Silva (1997); Tavşanlı (2018), yazılacak konularda öğrenciye seçim hakkı tanınmasının veya ortak karar verilmesinin, öğrenciyi daha çok motive ederek, yazılarını daha rahat şekillendirebilmelerini, dolayısıyla yazma becerisindeki başarıyı artırmada etkili olacağı belirtilmektedir. Öğrencilerin bir kısmı, sürecin bir aşaması olan, tekrar yazma aşamasının sıkıcı ve bazen gereksiz olduğunu dolayısıyla bazı çok ufak hataların direk düzeltilebileceğini ifade etmektedir. Tavşanlı (2019), yazılarının düzeltilmesine olumsuz bakan öğrencilerin genel olarak yazılarının

düzeltilmesini beğenilmeme olarak algıladıklarını, bu nedenle düzeltme yapmak istemediklerini ifade etmektedir. Düzeltmeye olumlu bakan öğrencilerin ise, düzeltmeler sayesinde yazılarının daha başarılı olacağı düşüncesiyle düzetmenin olması gerektiğini düşündüklerini ifade etmektedir. Bazı öğrenciler hata kodlarını anlayamadıklarını dolayısıyla kodlar yerine direk hatalarının düzeltilmesini önermektedir. Ancak, Coşkun ve Tamer (2015), yazma öğretiminde geri bildirimin öğrencilerin hatalarını fark etmesinde ve bu hataları düzelterek tekrarlamamasında oldukça etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Yine öğrencilerin bir kısmı süreç temelli yazma öğretimi aşamalarından biri olan akran değerlendirmesinin yapılmamasını, herkesin yazdığının kendine özel olduğunu ifade etmektedir. Seban ve Tavşanlı, (2015); Minnich ve diğerleri, (2017), öğrencilerin yazdıklarını paylaşmalarının, öğrencilerin yazma becerisinde motivasyonunu artırarak daha nitelikli yazılar yazmalarını sağlayacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin yazılarını paylaşmasında özellikle yazma başarısı düşük olan öğrenciler için bir risk olacağını ifade edilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin yazılarını paylaşmadan önce, mümkün olduğu kadar nitelikli hale getirip paylaşılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı yazdıkları her metnin puanlanmasını istediklerini ve bu puanlarının da yıl içi başarı puanlamasına etkisi olmasını önermektedir. Güvercin (2012), yazma öğretiminde de değerlendirme yaparken genellikle öğrencinin ortaya koyduğu son ürüne bakılarak yapılan sonuç değerlendirmesi yerine öğrencinin süreç boyunca yaptıklarının değerlendirilmesini önermektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin sekiz hafta boyunca yürütülen süreç temelli yazma etkinlikleri yılsonu başarı değerlendirme puanları üzerinde sürece katılma durumlarına göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı süreç temelli yazma etkinliklerine başlamadan önce kendilerine sunulan örnek metinlerin sayısını yetersiz bulduklarını daha fazla örnek metin okumanın daha nitelikli yazmaları sağlayacağını belirtmektedir. Benzer şekilde, Kaldırım, (2014) bir konuda bilgi sahibi olmadan, o konuyu derinlemesine bilmeden ve tanımadan yazı yazılmasının mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bilgi edinmenin bilinen en temel yolunu okumak olarak tanımlamaktadır. Yeterli okuma yapmadan, iyi bir bilgi birikimine sahip olunamayacağı, sahip olunan bilgilerin yorumlamasının ve kullanılmasının güç olacağı, hayal gücünün geliştirilmesinin zorlaşacağı, yazılı ve sözlü olarak nitelikli anlamda kendini etkili ve açık şekilde ifade etmenin çok mümkün olmayacağı belirtilmektedir. Bu durumda kendini etkili ve doğru ifade edemeyen, hayal gücü düşük ve bilgi birikimi yetersiz olan bireylerin

iyi bir yazılı anlatım ürünü ortaya koyması beklenemez. Süreç temelli yazma öğretiminin son aşaması olan dosyalama aşamasında bazı öğrenciler dosyalarını kendileri saklamak istediklerini ifade etmektedirler. Ancak araştırma kapsamında metinlerin kaybolma olasılığı nedeniyle dosyalar araştırmayı yürüten öğretim elemanında kalmıştır. Öğrenciler bir kısmı sekiz haftada uygulanan sekiz yazma etkinliği yeterli bulmadıklarını her hafta bir yazma etkinliği yapmanın yazma becerisini güçlendireceğini belirtmektedir. Güneyli, (2016), sık yazı yazılarak ve yazma becerisine daha fazla süre ayırarak, yazma başarısının artırılabilceği ve yazma kaygısının düşürülebileceğini önermektedir. Öğrencilerin bir kısmı dosyalamak yerine basılı bir kitapçık olması durumunda yazılarının kaybolma olasılığını düşeceğini belirtmektedir. Öğrencilerin bir kısmı hazırlık programının başında bu etkinliklerin yapılması yerine yabancı dil becerilerinin biraz daha arttığı ikinci dönem bu tür etkinliklerin başlamasının daha nitelikli metinler yazmalarını sağlayacağını belirtmektedir. İkinci dönemin başında, öğrencilerin yabancı dildeki tüm becerileri tümleşik olarak aldıkları hazırlık programı kazanımları aracılığıyla daha verimli çalışmalar yaparak, kelime bilgisi, dilbilgisi, yazım, paragraf yapısı açısından daha nitelikli yazma çalışmaları yapabilecekleri söylenebilir.

Öğrencilerin STYÖ'nün yabancı dilde yazma becerilerindeki kaygı durumlarına etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşlerin, değişim ve sabit olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde oluşturulan kodlar ise, en sık tekrarlanan görüşten en az tekrarlanan görüşe doğru; “kaygıda azalma”, “kaygı durumu” ve “kaygı duymama” şeklinde çözümlenmiştir. Öğrencilerin çoğu, sürecin aşamaları sayesinde hatalarının azalması nedeniyle yazma kaygılarında azalma olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bazıları sürecin yazma kaygılarını azaltmadığını, sürecin başında kaygı düzeyleri neyse sonunda da aynı olduğunu ifade etmektedirler. Bazı öğrenciler ise sürecin başında yazma kaygısı duymadıklarını dolayısıyla sürecin sonunda da duymadıklarını ifade etmektedirler. Bu durumun, bu öğrencilerin yazma becerisinin güçlü olduğundan kaynakladığı söylenebilir. Güneyli (2016), Süreç temelli yazma eğitimi yerine ürün temelli yaklaşımın benimsendiği ve yazmanın bilişsel yönüne odaklanılıp duyuşsal boyutunun görmezden gelindiği ortamlarda, öğrencilerin, yazı yazmayı, özel bir yetenek ya da beceri olarak gördüklerini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin, herkesin yazma becerisine sahip olamayacağına inandıklarını ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu olumsuz tutumların başında da ise yazma kaygısı

gösterilmektedir. Benzer şekilde Zamel (1982), ürüne dayalı yazma eğitimi uygulamalarının gözlendiği sınıflarda öğrencilerde yazma kaygısının sıklıkla görüldüğünü belirtmektedir. Ancak, Gkonou'ya (2011) göre, süreç yazmanın uygulandığı yazma sınıflarında öğrencilerin doğal bir hızda sürecin içinde yazma stratejileri öğrenerek yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunmasının yanı sıra süreç gereği eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesi ve tartışmaya açık olmalarının yazma kaygı düzeylerinin azalması üzerinde olumlu etkisi vardır. Çalışma grubu öğrencilerinin çoğunlukla yazma kaygısı duymadıklarını ifade etmeleri özellikle süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin sürecin içinde kazandıkları becerilerle kaygı düzeylerini azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Öneriler

Süreç temelli yazma öğretiminin B1 düzeyi İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygılarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak verilen öneriler aşağıdaki gibidir;

Yazma becerisi bireyin ilkokula başlaması ile kazanılan fakat sonraki eğitim öğretim sürecinin tamamında da kullanılan bir beceri türüdür. Bireylerin gelişim düzeylerine göre yapabileceklerinin farklılık göstermesi nedeniyle, hem ana dilde hem de yabancı dilde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde süreç temelli yazma öğretimine ilişkin karma araştırma yöntemleri kullanılan araştırmalar yürütülerek sonuçlarının paylaşılmasında fayda vardır.

Yabancı dilde yazma kaygısı ve diğer beceri alanlarındaki kaygıyı ölçmeye yönelik olarak ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Yabancı dilde yazma becerisinde ve diğer beceri alanlarındaki kaygı ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı öğretim düzeylerinde karma araştırma yöntemleri kullanılan çalışmalara ihtiyaç vardır.

Süreç temelli yazma öğretimine yönelik olarak eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına ders açılmasına ihtiyaç vardır.

7 aşamalı süreç temelli yazma öğretim modelinin uygulanmasına ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir;

Öğrencilere yazacakları konu ile ilgili birkaç alternatif verilerek yazmaları istenmeli ya da konu seçimi tamamen öğrenciye bırakılmalıdır.

Öğrencilere verilen hata kodları daha kolay anlaşılır olması açısından İngilizce yerine ana dil Türkçe 'de yazılabilir.

Öğrencilerin yazma becerisinde ortaya koydukları ürünleri ölçecek çeşitli dereceli puanlama anahtarları geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin süreç temelli yazma etkinlikleri kapsamında ortaya çıkan ürünler değerlendirilmeli ve yıl içi başarı puan ortalamalarında belirli bir yüzdeye sahip olmalıdır.

Öğrencilere ilk taslak metinlerini oluşturmadan önce birkaç örnek metin okuyabilecekleri etkinliklere yer verilmelidir.

Öğrencilerin yazma etkinlikleri iki haftada bir yapılarak sayısının arttırılması yazma becerisinin artırılmasında etkili olacaktır.

Süreç temelli yazma etkinlikleri hazırlık programına entegre edilerek öğrencilerin farklı dil düzeylerinde eşit sayıda ürün ortaya koyabilecekleri şekilde bir yıla dağıtılmalı ancak süreç temelli yazma öğretimine öğrenciler hazırlık programına başladıktan 6-8 hafta sonra başlanmalıdır ki öğrenciler daha nitelikli ürünler ortaya koyabilsin.

Süreç temelli yazma öğretim kapsamında öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünler dosyalanmalı ve bu dosyalar öğrencilerde bulundurulmalıdır. Dosyaların kaybolma ihtimaline karşı yılsonunda öğrencinin yazma başarısı değerlendirilirken dosyaların değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirilebilir.

Ürün dosyasının saklanmasına yönelik olarak endişe duyulan farklı yaş gruplarında dosyalamak yerine yazma etkinliklerinin basılı bir kitapçık haline getirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Öğretmen Kitapları Serisi.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1743>
- Akpınar, F. B. (2007). *The effect of process-oriented writing instruction on writer’s block, writing apprehension, attitudes towards writing instruction and writing performance*. (Tez No. 210304) [Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. (Tez No. 391222) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Ardington, A. (2011). Writing: An essential and powerful communication tool for today’s ‘three dimensional’ engineering graduate. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 61-70. <https://publications.coventry.ac.uk/index.php/joaw/article/view/24>
- Arıcı, A. F. & Ugan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Ariza Martínez, A. V. (2005). The process-writing approach: An alternative to guide the students compositions. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (6), 37-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n6/n6a04.pdf>

- Ateş, S. (2013). *Foreign language writing anxiety of prospective efl teachers: how to reduce their anxiety levels*. (Tez No. 370433) [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atmaz, G. (2009). *Puanlama yönergesi (rubrik) kullanılması durumunda puanlayıcı güvenirliliğinin incelenmesi*. (Tez No. 253324) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Awan, R., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7, 11, 33-40.
<http://search.proquest.com/docview/818498103?accountid=15017>
- Aydın, S., ve Takkaç, M. (2007). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 259-266.
- Bae, J. (2011). *Teaching process writing for intermediate/advanced learners in South Korea*. [Master Thesis, Wisconsin-River Falls University].
<http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/52570/Bae.pdf>
- Batumlu, Z. D. (2006). *Ytü yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. (Tez No. 188546) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1123-1141.
<http://www.kuyeb.com/pdf/tr/0eccc6c6686acff81fb50a9c064e525c31141.pdf>
- Bayram, F. (2006). *The role of writing portfolios in increasing learners' confidence in writing and promoting their attitudes towards writing*. (Tez No. 186519) [Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Beyreli, L., & Konuk, S. (2016). Altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Brand, A. G. & Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *Journal of Psychology*, 122(5), 421-439.

- Branson, S. & Branson, A. (2015). *Evaluating research*.
https://counseling.education/counseling/research/evaluating_research.html
- Bright, R., & Bright, R. M. (2007). *Write through the grades: Teaching writing in secondary schools*. Portage & Main Press.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational leadership*, 57(3), 18-24. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov99/vol57/num03/The-Courage-to-Be-Constructivist.aspx>
- Brown, H. Douglas (1994), *Teaching by principles, An interactive approach to language*, Prentice Hall Regents.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25–37.
- Cahyono, B. Y. (2020). Collaborative writing and process writing approach: The effect and students perception. *Journal of English Educators Society*, 5(2).
<https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.773>
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. (2nd ed.). Heinemann.
- Callison, D. (2000). Rubrics. *School Library Media Activities Monthly*, 17 (2).
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Ceyhan, N. G. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, (163), 46-63.
<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/62659/21753.pdf?sequence=1>
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills*. HBJ.
- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.
<https://124.im/6hyT>
- Connors, R. J. (2002). Introduction to d. Gordon Rohman's 'pre-writing: the stage of discovery in the writing process. *Teaching Writing: Landmarks and Horizons*.
<https://124.im/7Fu1X>

- Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi içinde H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı/Types and use of feedback in writing education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Creswell, John. W ve Plano Clark. Vicki. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y Dede ve S. B. Demir Çev. Ed) Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi Çev. Ed.) Edam. (Orişinal basım tarihi 2014)
- Culham, R. (2003). *6+ 1 traits of writing: The complete guide grades 3 and up*. NewScholastic Professional Books.
- Cunningham, D, & Duffy, T. (1996). Constructivism: implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communications and technology*, 170-198. <http://www.citeulike.org/user/hedieh/article/3886128>
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/219533>
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü. *Dil Dergisi*, 122, 31- 50. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/745/9532.pdf>
- Çıralı Sarıca, H., ve Koçak Usluel, Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: bir rubrik geliştirme çalışması *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Cilt:6 Sayı:2 Yıl:2016*.
- Daly, J. A. V.& Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- Deniz, S., & Doğan, U. (2020). Yazarlığa ilişkin öğrenci tutum ve inançlar ölçeğinin türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 384-395. DOI:10.17679/inuefd.577237

- Diederich, P. B. (1974). *Measuring growth in English*. National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097702.pdf>
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550561>
- Dokchandra, D. (2018). The effects of process writing approach on performance of an overcrowded EFL writing class at a university in Thailand. *KnE Social Sciences*, 191-206. <https://www.knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/1931>
- Durga, V. S. S., ve Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English: A process approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 2(6), 108. <http://jrspelt.com/wp-content/uploads/2018/05/Satya-writing-skills.pdf>
- Ecenbarger, L. (2007). *Method mania, activities to teach written expression skills and strategies*. AuthorHouse.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. (Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri)*, Anı Yayıncılık.
- Emig, J. (1967). On teaching composition: Some hypotheses as definitions. *Research in The Teaching of English*, 1(2), 127-135. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED022783.pdf>
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 28(2), 122-128. <https://doi.org/10.2307/356095>
- Emig, J. (2003). *Writing as a mode of learning. cross-talk in comp theory: A reader*, 7-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474209.pdf#page=25>
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Tez No. 315062) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, Ö., & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.

- Farrell, A., & Tighe-Mooney, S. (2013). Process and product: Supporting academic writing in higher education. *All Ireland Journal of Higher Education*, 5(1).
- Fung, L. Y. (2010). Attitudes toward academic writing of foundation students at an Australian-based university in Sarawak. *European Journal of Social Sciences*, 13(3), 472-478.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Gezmiş, N. (2023). Süreç odaklı yazma yaklaşımının yazma tutukluğu üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 810-826. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1071639>
- Gkonou, C. (2011). Anxiety over EFL speaking and writing: a view from language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 267-281. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/2138>
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Gömleksiz, M.N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 443-454. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934153.pdf>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. *Handbook of writing research*, 5, 187-207. Guilford Press.
- Graham, S. and Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 396-407. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2010.488703?src=recsys&journalCode=vjer20>
- Gülpınar, M. A., (Kasım, 2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 272-306. <http://www.kuyeb.com/tr/makale.asp?ID=228&act=detay>

- Gümüş, Ö. (2002). *Teachers attitudes and understandings about process writing in the school of foreign languages at muğla university*. (Tez No. 117354) [Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
<http://www.egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4503/2376>
- Güvercin, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömer modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması. (Tez No. 311816) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. Allyn & Bacon.
- Harmer, J. (2002). *Practice of English language teaching*. (4.Edition). Longman.
- Hasan, M. K., ve Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88. file:///C:/Users/HP/Downloads/4612-Article%20Text-16051-1-10-20110503%20(1).pdf
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. <https://124.im/dQqE>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113. <https://doi:10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Heinsson Holmström, J. (2020). *Academic writing for upper secondary-an investigative experimental research into the effectiveness of teaching writing according to the process writing approach*. [Master's Thesis, Malmö University]
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1492238&dswid=-3379>

- Hewitt, E., Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: a replication of phillips's "mlj" study. *The Modern Language Journal*. 96(2), 170-189. <https://eric.ed.gov/?id=EJ975684>
- Huang, Y., ve Jun Zhang, L. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*, 36(4), 339-364. doi://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223
- Hyland, K. L. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language teaching*, 46(1), 53-70. <https://core.ac.uk/download/pdf/37961161.pdf>
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2(2), 184. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/104668>
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen iranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/9, 619-649. http://turkishstudies.net/Makaleler/529961412_40%C4%B0nanKayhan-edb_S-619-649.pdf
- Johari, S. K. (2018). The effects of task-based process writing approach on the academic writing skills among second language tertiary learners. *Journal of ELT Research: The Academic Journal of Studies in English Language Teaching and Learning*, 1-20. https://doi.org/10.22236/JER_Vol3Issue1pp1-20
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd ed.)*. Allyn and Bacon.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://pdfs.semanticscholar.org/3e4f/9a38532f14b90fac842335c78e0951adbdcf>
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research And Development*, 39(3), 5-14. <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02296434>

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.
- Jurand, K. E. (2008). *Visualization in the writing process: a case study of struggling K-4 learners in a summer writing camp*. [Doctoral Dissertation, Kansas State University]. <https://124.im/4QkWE>
- Kaldırım, A. (2014). *6+ 1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. (Tez No. 381223) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 129-152.
- Kansızoğlu, H. B., ve Bayrak Cömert, Ö. (2017). The effect of the process approach on students' writing success: A meta-analysis. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 541-586.
<https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/1262>
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
<http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=2622>
- Karatay, H. (2014). *Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli*. M. Özbay (Ed), *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Pegem A Akademi.
- Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2017). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/289468>
- Kaya, B., ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187).
<http://194.27.234.108/xmlui/handle/20.500.12438/2167#sthash.FccRx48b.dpbs>

- Khalid, A., & Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170- 177.
http://ijhssnet.com/journals/Vol_2_no_5_March_2012/21.pdf
- Kılıç, V. (2002). Dilin işlevleri ve iletişim. Papatya Yayıncılık, 16.
- Kiliç, S. (2015). Kappa test. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142.
 DOI:10.5455/jmood.20150920115439
- Kitajroonchai, N., Kitjaroonchai, T., ve Sanitchai, P. (2022). The effects of process genre-based writing and process writing approaches on Asian EFL pre-university students' writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(4), 860-871.
<https://jltr.academypublication.com/index.php/jltr/article/view/3581>
- Klimova, B. F. (2012). Changes in the notion of academic writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 311-315.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812023920>
- Koşot, V. (2010). *Ortaöğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazılı anlatım becerileri üzerine bir değerlendirme*. [Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi].
- Koutsoftas, D. A. & Gray, S. (2013). A structural equation model of the writing process in typically-developing sixth grade children. *Reading and Writing*, 26, 941–966.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-012-9399-y>
- Kozlow, M.; Bellamy, P. (2005). *Experimental study on the impact of the 6+1 trait writing model on student achievement in writing*. [Paper presentation] (*ASCD Annual Conference in Florida*).
http://www.nwrel.org/assessment/pdfGeneral/Student_Achievement_in_Writing
- Kroll, B. (1990). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Kurt, A. (2019). *Türkçe eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin tür odaklı yazma becerisinin gelişimine katkısı*. (Tez No. 558073) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kurt, G., & Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and practice in Education*, 3. <https://avesis.marmara.edu.tr/yayin/ddf58467-d2aa-42ba-bd4a-49c2b2f85ad2/the-effects-of-peer-feedback-on-the-writing-anxiety-of-prospective-turkish-teachers-of-english>
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi:10.2307/2529310
- Liao, H. C. (2016). Enhancing the grammatical accuracy of EFL writing by using an AWE-assisted process approach. *System*, 62, 77-92. Doi: doi.org/10.1016/j.system.2016.02.007
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. CUP.
- Maharani, A. A. P., Padmadewi, N. N., Ratminingsih, N. M., & Santosa, M. H. (2023). The milestone of blended process-based approach in argumentative writing: exploring the sophomore's perception and writing achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(2), 327-339. <https://doi.org/10.17507/jltr.1402.08>
- Matsuda, S., Gobel, P. 2013. Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*. 32, 21-36.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1206-1229. DOI= 10.17556/jef.20880
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25).
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3.bs.) (S. Turan Çev. Ed.) Nobel Yayıncılık (Orijinal basım tarihi 2009)
- Minnich, C., Miller, D., Sokolowski, K., & Sharp, C. (2017). The risk and reward of sharing our writing. *Voices From the Middle*, 25 (2), 59-61.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment Research and Evaluation*, 7 (3), 1-5. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7ven=3>.

- Moskal, B. M., ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Murray, D. M (1982). Learning by teaching: selected articles on writing and teaching. Boynton/Cook Publishers.
- Murray, D. M (2003). Writing as a mode of learning. *Cross-talk in comp theory: A reader*, 7-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474209.pdf#page=25>
- Murray, D.M (2004). *The writing process: A writing resource guide*. Public. <https://l24.im/hIQe>
- Murray, D. M. (2012). *The craft of revision*. Cengage Learning. <https://l24.im/2wvMA>
- Nabhan, S. (2019). Bringing multiliteracies into process writing approach in ELT classroom: Implementation and reflection. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 4(2), 156-170. Doi: <http://dx.doi.org/10.30659/e.4.2.156-170>
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- Nishitani, M, Toshiki M. 2011. The relationship between language anxiety, interpretation of anxiety, intrinsic motivation and the use of learning strategies. *US-China Education Review B* 3. 438-446. <http://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/55934c4ae8691.pdf>
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of student*. Merrill.
- Nur Tiryaki, E. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. (Tez No. 279979) [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach. *Proceedings of Kyoai Gakuen College, Japan*, 10, 153-163. <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-10/onozawa2.pdf>
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem A Akademi.

- Öner, G., Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223519>
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özbay, M., ve Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması/adaptation of Daly-Miller's writing apprehension test to Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208287>
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Tez No. 206907) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Öztürk, J., ve Alan, Y. (2019) 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(44), 221-250. <file:///C:/Users/HP/Desktop/rubrik/süreç%20yazma/4+1.pdf>
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 313-331.
- Paquette, R. (2008). Integrating the 6+1 writing traits model with cross-age tutoring: an investigation of elementary students' writing development. *Literacy Research and Instruction*, 48(8) 1-7. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388070802226261>
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- Peha, S. (1997). *The writing process notebook*. <http://www.ttms.org.pdf>

- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). *Development and initial evaluation of measure of writing anxiety*. American Psychological Association Convention.
- Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*. 55, (2), 12
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize*, çev. Vural Ülkü, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Rohman, D. G., & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing, the construction and application of models for concept formation in writing*. <https://eric.ed.gov/?id=ED001273>
- Rose, M. (1985). *Writing apprehension. When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing process problems*. Guilford Press.
- Saddler, B. ve Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62 (1), 48-52.
- Seban, D., & Tavşanlı, Ö.F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 217-234.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. (Tez No. 191436) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Seow, A. (2002). Seow, A. (2002). The writing process and process writing. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 315, 320. [http://eteachermethods.wikispaces.com/file/view/Seow+The+Writing+Process+and+Process+Writing\(2\)\(1\).pdf](http://eteachermethods.wikispaces.com/file/view/Seow+The+Writing+Process+and+Process+Writing(2)(1).pdf)
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Tez No. 361909) [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sever, E., ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16222/169897>

- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı. değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Sezgin, N. (2016). *Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 448320) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sharp, Laurie A. (2016). Acts of writing: a compilation of six models that define the processes of writing. *International Journal of Instruction* 9.2, 77-90.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106333.pdf>
- Shawish, A. J. I., & Atea, A. M. (2010). An investigation of Palestinian efl majors' writing apprehension: causes and remedies. *Online Submission*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512894.pdf>
- Silva, T. (1997). On the ethical treatment of ESL writers. *TESOL quarterly*, 31(2), 359-363.
- Smith, K., & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293032000130252>
- Smyth T.R. (2004) *Thinking and writing. in the principles of writing in psychology*. Macmillan Study Skills. Red Globe Press.
- Spandel, V. (2005). *The 9 rights of every writer: A guide for teachers*. Heinemann.
- Stark, J. F. (1998). *Measurement and evaluation in education*. Great & Great Puplishers.
- Steele, V. (2004). *Product and process writing*. <http://www.englishonline.org.cn/en/teachers/workshops/teaching-writing/teaching-tips/product-process>
- Syarofi, A., Kuswahono, D., ve Rizky, H. (2018). Implementing process writing strategy using weblogs to improve students' ability in writing descriptive text. *Lingua Cultura*, 12(4), 351-355.
<https://journal.binus.ac.id/index.php/Lingua/article/view/4142>

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabak, G, ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/gurkan_tabak_ali_gocer_turkce_dersi_ogretim_programi.pdf
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar? İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 32-47.
- Tavşanlı, Ö. F., ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 859-876.
<http://194.27.234.108/xmlui/handle/20.500.12438/2167#sthash.FccRx48b.dpbs>
- Tavşanlı, F. (2019). Süreç temelli yazma modüler programının ilkök 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi. (Tez No. 542958) [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
 YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Urquhart, V. ve Melver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. ASCD Publications.
- Üstünel, E., & Kaplan, A. (2015). English for academic purposes course evaluation: Suggestions from students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(10), 33-43. <https://124.im/KCkcV4>
- Ülper, H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi. (Tez No. 228342) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]
 YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim online*, 8(3).

- Vangah, F. P., Jafarpour, M., & Mohammadi, M. (2016). Portfolio assessment and process writing: Its effect on EFL students' L2 writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(3), 224-246.
<http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/307>
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Fam Med*, 37(5), 360-363.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning. studies in mathematics education series: 6*. Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin. Trans. & Ed.).MIT Press.
<https://124.im/xtsp>
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-183. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-5826.2005.00131.x>
- Walters, M., B. (1991). Rrobert Zoellner's "talk-write pedagogy": instrumental concept for composition today. *Speeches/Conference Papers*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339030.pdf>
- Yalçın, S. K., ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2).
- Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209. <https://124.im/VJoLPnW>
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Yavuz, E. (2020). *Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarıyla üstün yetenekli ilkökul öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi*. (Tez No. 643209) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Yaylı, D. (2009). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri ile bir süreç temelli yazma uygulaması. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi*.
- Yeung, M. (2019). Exploring the strength of the process writing approach as a pedagogy for fostering learner autonomy in writing among young learners. *English Language Teaching*, 12(9), 42-54. Doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n9p42>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M., ve Kadan, Ö. F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 559-572. doi: 10.29329/mjer.2019.185.27
- Young, D. J. (ed.). (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL quarterly*, 16(2), 195-209. doi:10.2307/3586792.
- Zerey, Ö. G. (2013). Pre-service efl teachers' foreign language writing anxiety: some associated factors. *Dil Dergisi*, (160), 42-65.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. (Tez No. 278202) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı: 28677689-302.08.00.00-2537/11920
Konu: İzin İşleri

06/08/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Eğitim Fakültesi Dekanlığının 31.07.2018 tarihli ve 89241861-302.08.00.00-1571/539 sayılı yazısı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı 344 0002 numaralı öğrencisi Şebnem An A Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksek Okulu yaz okulu kapsamında "Öğrencilerin yabancı dilde bilişsel öğrenme stratejileri" ölçeğini uygulama isteği hakkındaki anketi incelenmiş olup, anketin uygulanabilirliğine ilişkin Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Nagehan AHA
Genel Sekreter

Ek :
1 B.30.2.MGU.0.12-302.08.00.00-1571_539



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.08.00.00-1571/539

31/07/2018

Konu: İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığının 30.07.2018 tarihli ve 14988706-302.08.00.00-178 sayılı yazısı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı 344 numaralı öğrencisi Şebnem AN'ın, Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksek Okulu yaz okulu kapsamında "Öğrencilerin yabancı dilde bilişötesi öğrenme stratejileri" ölçeğini uygulama isteği hakkındaki anketi incelenmiş olup, anketin uygulanabilirliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. KÇA
De

Ek 2. Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeği

Yabancı Dilde Yazma Kaygı Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
1	İngilizce yazarken hiç kaygılanmıyorum					
2	Kısıtlı zamanda İngilizce kompozisyon yazarken kalbimin çarptığını hissediyorum					
3	Değerlendirileceğini bildiğimde İngilizce kompozisyon yazarken kendimi endişeli ve rahatsız hissediyorum.					
4	Düşüncelerimi sık sık İngilizce yazmayı tercih ediyorum					
5	İngilizce kompozisyon yazmaktan genelde elimden geldiğince kaçınmaya çalışıyorum.					
6	İngilizce kompozisyon üzerinde çalışmaya başladığımda çoğu kez zihnimdeki bilgiler siliniyor.					
7	İngilizce kompozisyonlarımla diğer arkadaşlarımdan çok daha kötü olması beni endişelendirmiyor.					
8	Kısıtlı zamanda İngilizce kompozisyon yazarken titriyorum veya terliyorum.					
9	Eğer İngilizce kompozisyonlarımı değerlendirilecekse çok düşük not almaktan endişeleniyorum.					
10	İngilizce yazmam gereken durumlardan elimden geldiğince kaçınmaya çalışıyorum.					

11	Kısıtlı zamanda İngilizce kompozisyon yazarken düşüncelerim birbirine giriyor.					
12	Seçeneğim olsaydı kompozisyon yazarken İngilizce kullanmazdım.					
13	Kısıtlı zamanda İngilizce kompozisyon yazarken çoğu kez paniklemiyorum.					
14	Diğer öğrencilerin İngilizce kompozisyonumla okudukları zaman alay etmelerinden korkuyorum.					
15	Beklenmedik bir zamanda İngilizce kompozisyon yazmam istendiğinde donup kalıyorum.					
16	İngilizce kompozisyon yazmam istenseydi elimden geldiğince kendimi mazur gösterirdim.					
17	Diğer insanların İngilizce kompozisyonlarım hakkında ne düşüneceğinden hiç endişelenmiyorum.					
18	Sınıf dışında İngilizce kompozisyon yazmak için genelde mümkün olan her fırsatı elde etmeye çalışırım.					
19	İngilizce kompozisyon yazarken genelde bütün vücudumun kaskatı ve gergin olduğunu hissediyorum.					
20	İngilizce kompozisyonumun sınıfta tartışma örneği olarak seçilmesinden korkuyorum.					
21	İngilizce kompozisyonlarımın çok başarısız olarak değerlendirilmesinden hiç korkmuyorum.					
22	Kompozisyon yazmak için mümkün olduğunca her zaman İngilizce kullanırdım.					

Ek 3. Dereceli Puanlama Anahtarı

	PERFORMANS DÜZEYLERİ			
	Çok iyi 4	İyi 3	Geliştirilmeli 2	Yetersiz 1
1. İçerik (yazılan metnin yönergeye uygunluğu)	İçerik yönergeye <u>tam olarak uygun</u> , kendi içinde <u>tamamen</u> birbiriyle tutarlı cümlelerden oluşuyor ve ana fikri destekliyor.	İçerik yönergeye <u>genel olarak uygun</u> , <u>birkaç</u> eksikle birbiriyle tutarlı cümlelerden oluşuyor ve ana fikri destekliyor.	İçerik yönergeye <u>kısmen uygun</u> , <u>birbiriyle tutarlı olmayan birkaç cümle</u> nedeniyle <u>ana fikri tam olarak desteklemiyor</u> .	İçerik yönergeye <u>uygun değil</u> , <u>cümleler birbiriyle tutarsız</u> ve <u>ana fikri desteklemiyor</u> .
2. Paragraf Yapısı	Paragraf yapısına <u>tamamen uyulmuş</u> , <u>başlık, ana fikir cümlesi, destekleyici cümleler</u> ve <u>sonuç cümlesi var</u> .	Paragraf yapısına <u>genellikle uyulmuş</u> , paragrafın <u>bütünlüğünü bozmayan birkaç önemsiz eksiklik</u> var.	Paragraf yapısına <u>kısmen uyulmuş</u> , <u>paragrafın bütünlüğünü bozan birkaç eksiklik</u> var.	Paragraf yapısına <u>uyulmamış</u> paragrafın <u>bütünlüğü yok</u> .
3. Dilbilgisi	Dilbilgisi kurallarına <u>tamamen uyulmuş</u> , <u>çeşitli ve komplike yapılar var</u> .	Dilbilgisi kurallarına <u>genellikle uyulmuş</u> , <u>kısmen çeşitli ve komplike yapılar var</u> .	Dilbilgisi kurallarına <u>kısmen uyulmuş</u> , <u>birbirini tekrar eden basit yapılar var</u> .	Dilbilgisi kurallarına <u>genellikle uyulmamış</u> , <u>metni anlamayı güçleştiren, çok sayıda dilbilgisi hatası var</u> .
4. Sözcük Bilgisi	Sözcükler tür ve anlam açısından <u>tamamen doğru kullanılmış</u> .	Sözcükler tür ve anlam ve açısından <u>genellikle doğru kullanılmış</u> .	Sözcüklerde <u>birbirini tekrar eden ve metinde anlamı bozan birkaç tür, anlam hatası</u> var.	Sözcüklerde <u>metni anlamayı güçleştiren çok sayıda tür ve anlam hatası var</u> .
5. Yazım	Yazım kurallarına <u>tamamen uyulmuş</u> . (Noktalama, Büyük/Küçük harf, Kelimelerin Doğru Yazımı)	Yazım kurallarına <u>genellikle uyulmuş</u> .	Yazım kurallarına <u>kısmen uyulmuş</u> , <u>birbirini tekrar eden ve metinde anlamı bozan birkaç yazım hatası var</u> .	Yazım kurallarına <u>genellikle uyulmamış</u> , <u>birbirini takip eden ve anlamı bozan birçok yazım hatası var</u> .
* Boş kağıtları ya da tamamıyla ezberlenmiş yönergedeki içerikle uyumsuz metinleri değerlendirmeye almayınız. * İçerik boyutu yetersiz olan ancak kısmen de olsa yönergeyi destekleyen metinleri değerlendiriniz.				

Ek 4. Görüşme Formu

Merhaba, B1 isteğe bağlı hazırlık sınıfında yazma becerinizin geliştirilmesine yönelik olarak uygulanmakta olan süreç temelli yazma öğretiminin, yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisi kolunu doktora tez çalışmam kapsamında, sizinle görüşmek istiyorum. Gerçekleştirdiğimiz yazma etkinlikleri hakkında yapacağımız görüşmenin, önümüzdeki yıllarda uygulanacak yazma etkinliklerinin nitelik ve etkililiğinin artırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle, süreç temelli yazma etkinlikleri ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum.

1. Görüşmemiz gizlidir ve bu bilgileri araştırmacılar dışında herhangi birinin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçları yazılırken de görüşülen bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtılmamaktadır.

2. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

3. Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

4. Bu görüşmenin yaklaşık olarak beş dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

SÜREÇ TEMELLİ YAZMA İLE İLGİLİ SORULAR

1. Süreç temelli yazma etkinlikleri kapsamında neler öğrendiniz?
2. Süreç temelli yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik katkısı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Süreç temelli yazma etkinliklerinde zorlandınız mı? Nereelerde zorlandınız?
4. Süreç temelli yazma etkinliklerini yenilikçi buluyor musunuz? Neleri yenilikçi buluyorsunuz?
5. Gelecekte yapılacak süreç temelli yazma etkinliklerinin etkililiğini artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?
6. Süreç temelli yazma etkinlikleri sonrasında yazma kaygı durumunuzda bir değişiklik oldu mu? Nasıl?

Ek 5 Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımına Yönelik Hazırlanmış Örnek Metinler

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI KULLANIMINA YÖNELİK HAZIRLANMIŞ ÖRNEK METİN 1

Write a paragraph on your daily routine. Use 100-150 words.

I get up early on morning. I eat breakfast and getting dress. I go out and took bus to school. I took class from 8:30 in 12:30. when I leave school. I go to back home. I do my domestic work. like cleaning dish. in the afternoon I do my homework and study. In the evening I listening music or see television. I turn on sometimes computer for do homework in 8 oclock. I go to park to turn around in evening and return for sleep in night.

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI KULLANILARAK YAPILMIŞ DEĞERLENDİRME

İÇERİK	İçerik yönergeye genel olarak uygun, birkaç eksikle birbiriyle tutarlı cümlelerden oluşuyor ve ana fikri destekliyor. (Metin yönergede istenenden kısa)	İYİ 3
PARAGRAF YAPISI	Paragraf yapısına kısmen uyulmuş, paragrafın bütünlüğünü bozan birkaç eksiklik var. (Paragrafın başlığı, ana fikir ve sonuç cümlesi yok ancak, yönergedeki ana fikri destekleyen cümleleri var.	GELİŞTİRİLMELİ 2
DİLBİLGİSİ	Dilbilgisi kurallarına kısmen uyulmuş, birbirini tekrar eden basit yapılar var.	GELİŞTİRİLMELİ 2
SÖZCÜK BİLGİSİ	Sözcüklerde birbirini tekrar eden ve metinde anlamı bozan birkaç tür, anlam hatası var.	GELİŞTİRİLMELİ 2
YAZIM	Yazım kurallarına kısmen uyulmuş, birbirini tekrar eden ve metinde anlamı bozan birkaç yazım hatası var.	GELİŞTİRİLMELİ 2
TOPLAM PUAN		11

**DERCELİ PUANLAMA ANAHTARI KULLANIMINA YÖNELİK HAZIRLANMIŞ
ÖRNEK METİN 2**

Write a paragraph on your daily routine. Use 100-150 words.

My Daily Routine

Each of us has a daily routine that we all follow. Since there is a routine, my life is easy and I am more systematic. I get up early. Then I have my breakfast. I leave home at least one hour before my lessons start. I always sit in the front row to follow my lectures well. Our school finishes at 4.30 pm. I come back home directly after the classes. I have a snack like a toast or a sandwich then I go out to meet with friends. We usually play basketball. Before having dinner, I study at least an hour and revise what we did at school. While having our dinner, We usually like watching news and chatting. Before going to bed I surf the internet or sometimes I play computer games. Then I lie on my bed and plan what I am going to do next day and fall asleep with the feeling of comfort and happiness. Because I know what I am going to do next day. Thanks God my life is routine!

**DERCELİ PUANLAMA ANAHTARI KULLANILARAK YAPILMIŞ
DEĞERLENDİRME**

İÇERİK	İçerik yönergeye <u>tam olarak uygun</u> , kendi içinde <u>tamamen</u> birbiriyle tutarlı cümlelerden oluşuyor ve ana fikri destekliyor.	ÇOK İYİ 4
PARAGRAF YAPISI	Paragraf yapısına <u>tamamen uyulmuş</u> , <u>başlık, ana fikir cümlesi, destekleyici cümleler ve sonuç cümlesi var.</u>	ÇOK İYİ 4
DİLBİLGİSİ	Dilbilgisi kurallarına <u>tamamen uyulmuş</u> , <u>çeşitli ve komplike yapılar var.</u>	ÇOK İYİ 4
SÖZCÜK BİLGİSİ	Sözcükler tür ve anlam açısından <u>tamamen doğru kullanılmış</u> .	ÇOK İYİ 4
YAZIM	Yazım kurallarına <u>tamamen uyulmuş</u> . (Noktalama, Büyük/Küçük harf, Kelimelerin Doğru Yazımı)	ÇOK İYİ 4
TOPLAM PUAN		20

Ek 6. Süreç Temelli Yazma Öğretimi Etkinlikleri

1. Hafta	Paragrafın ne olduğu tanımlanarak, paragraf yazarken uyulması gereken temel kurallardan ve büyük harf kullanımından bahsedilmiş, STYÖ etkinliklerinde izlenecek basamaklar konusunda bilgilendirme yapılmış, yazma öncesi planlama aşamasına yönelik beyin fırtınası tekniği örneklendirilmiş ve süreç içinde kullanılacak hata kodlarına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerden kendilerine ait bir blogda kullanılmak üzere kendilerini tanıtacakları kısa bir metin yazmaları istenmiş ve sonrasında sürecin basamakları olan denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirme, sergileme ve dosyalama aşamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.
2. Hafta	“And, so, but ve or” gibi bağlaçların kullanımı tanıtılarak, alıştırmalar yapılmıştır, Yazma öncesi planlama aşamasına yönelik olarak kümeleme stratejisi ile ilgili örnekler verilmiş ve öğrencilerden herhangi başka birini anlatacakları bir paragraf yazmaları istenmiş ve sonrasında sürecin basamakları olan denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirme, sergileme ve dosyalama aşamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.
3. Hafta	Bir paragrafta olması gereken bölümler tanıtılarak örnekler verilmiştir. Sıklık zarflarının kullanımına yönelik bilgilendirme ve alıştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerden tipik bir günlerini anlatan bir paragraf yazmaları istenmiş ve sonrasında sürecin basamakları olan denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirme, sergileme ve dosyalama aşamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.

4. Hafta	Resmi olmayan e-mail örneklendirilerek e-mail de olması gereken bölümler ve bu bölümlerde kullanılabilecek kalıplarla ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen örnek bir e-maili cevaplayan bir e-mail yazmaları istenmiş ve sonrasında sürecin basamakları olan denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirme, sergileme ve dosyalama aşamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.
5. Hafta	Yazma öncesi planlama aşamasına yönelik olarak “5N1K” sorularının kullanımına ve sıra zarflarının kullanımına yönelik bilgi verilerek alıştırma yapılmıştır. Öğrencilerin seçecekleri bir etkinlikle ilgili paragraf yazmaları istenmiş ve sonrasında sürecin basamakları olan denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirme, sergileme ve dosyalama aşamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.
6. Hafta	Bir yeri anlatırken kullanılabilecek sıfatlar kalıplar örnek cümleler verilmiş, paragrafın bölümleri olan başlık (konu) cümlesi, destekleyici cümleler ve sonuç cümlesine ilişkin alıştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerden seçecekleri herhangi bir yeri anlatan bir paragraf yazmaları istenmiş ve sonrasında sürecin basamakları olan denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirme, sergileme ve dosyalama aşamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.
7. Hafta	E-mailin bölümleri ve yazarken kullanılabilecek kalıplar cümleler ile ilgili bilgilendirme ve alıştırma yapılmıştır. Yemek tarifi yaparken kullanılabilecek kelime bilgisi ve kalıp cümleler ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilerden kendilerine yazılmış örnek bir e-maili cevaplayan ve içeriğinde yemek tarifi bulunan bir e-mail yazmaları istenmiş ve sonrasında sürecin basamakları olan denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirme, sergileme ve dosyalama aşamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.

8. Hafta	“5N1K” soruları kullanarak yazma öncesi planlama yapma etkinlikleri yapılarak, When, before ve after’ın geçmiş zamanda kullanımına yönelik bilgilendirme ve alıştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerden geçmişte katıldıkları bir etkinlikte neler yaptıklarını anlatan bir paragraf yazmaları istenmiş ve sonrasında sürecin basamakları olan denetleme, düzeltme ve tekrar yazma, akran değerlendirme, sergileme ve dosyalama aşamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.
----------	--

Örnek Etkinlik

Writing about a past event

Etkinlik Kazanımları

1. Metin yazarken 5N1K soruları sorarak yazacağı metni önceden planlar.
2. Geçmiş zamanda When, After, Before kullanarak olay sırası veren cümleler kurar.
3. When, After ve Before ile kurulmuş cümleleri farklı şekillerde anlam bozmadan tekrar yazar.
4. Verilen yönergeye uygun taslak paragraf yazar.
5. Yazdığı taslak paragrafta kodlanan hatalarını düzelterek paragrafı tekrar yazar.
6. Yazdığı paragrafı verilen kontrol çizelgesiyle kendisi tekrar kontrol eder.
7. Okuduğu başkasına ait paragrafın içeriği ile ilgili soruları cevaplar.
8. Okuduğu paragrafın konu cümlesi, destek cümleler ve sonuç cümlesini ayırt eder.
9. Okuduğu paragraftaki bağlaçları ayırt eder.
10. Okuduğu paragrafla ilgili genel değerlendirme yapar.

Pre-Writing Strategy: The Journalists' Questions

Journalists usually ask six questions when they are writing, 5 W's and 1 H: *Who?*, *What?*, *Where?*, *When?*, *Why?*, *How?* You can use these questions to explore the topic you are writing. You can ask these six journalists' questions like in the example below:

Example Topic: what did you do last summer?

Who did you with last summer?	with family and friends from childhood
What did you do last summer?	swim, sunbath, go sightseeing, chat with friends, play backgammon, play with my kid
Where did you go last summer?	Datça
When did you have a summer holiday? How long did it take?	between 1 June-15 June
Why was it enjoyable or not enjoyable?	I was with people that I love
How was last summer? How did you feel?	exciting, relaxing, enjoyable

Adverbial Clauses: When/After/Before

We can connect two past events with **after/before/when** by using two clauses. The clause with **after/before/when** is called **adverbial clause**, the other clause is called the **main clause**. If we start the sentence with the adverbial clause we put a comma ",", if we start the sentence with the main clause, we don't use a comma. When we connect the two events with an adverbial clause, the sequence of events is like the given example below.

First my son finished his homework (1st event), and **then** we watched a movie (2nd event).

Rule:

After+1st event, 2nd event./ **Before**+2nd event, 1st event./ **when**+2nd event, 1st event

2nd event **after**+1st event./ 1st event **before**+2nd event./ 1st event **when**+2nd event.

After my son finished his homework (1st) ,	We watched a movie (2nd) .
We watched a movie	after my son finished his homework.
Before we watched a movie (2nd) ,	My son finished his homework (1st) .
My son finished his homework	before we watched a movie.
When we watched a movie (2nd) ,	My son finished his homework (1st) .
My son finished his homework	When we watched a movie.

Exercise: Rewrite these sentences by using after/before/when.

1. First we booked a table for two, then we had dinner together.

After _____

Before _____

When _____

2. The film finished, after that we met with friends in the city centre.

After _____

Before _____

When _____

ON YOUR OWN

Choose one of the following topics and write the first draft of a paragraph in 80-100 words.

Write a paragraph about what you did; 1. last night, 2. last weekend, 3. last summer or 4. your last holiday, 5. your last birthday, 6. last New Year's celebration, 7. last party.

PRE-WRITING



FIRST DRAFT

DATE: _____

CORRECTION CODES

SP= Spelling	WM=Word Missing	Poss= Possessive Form	
Art= Article	T= Tense	Prep= Preposition	
WW= Wrong Word	P= Punctuation	Pro= Pronoun	
WF= Wrong Form	C=Capitalization	Conj=Conjunction	
X= Delete this	#=Singular/Plural	?= What do you mean?	
WO= Word Order	Con= Context	PS=Paragraph Structure	
Revising Check List		Yes	No
1. Do you use pre-writing strategies?			
2. Does the paragraph have a topic sentence?			
3. Does the paragraph have supporting sentences?			
4. Does the paragraph have a concluding sentence?			
5. Does the paragraph include connectors of sequence?			

FINAL DRAFT

DATE: _____

GIVING FEEDBACK

Date: _____

DESCRIPTION OF A PAST EVENT

1. Read your friend's paragraph and follow the instructions below.

a) Write your friend's title.

b) Is there any information about the things below? Check the suitable one.

*Who are the people in the event? _____

*What happened? _____

*Where did the event happen? _____

*When did the event happen? _____

*How did he/she feel and Why? _____

2.

a) Write the topic sentence: _____

b) How many supporting sentences does it have? _____

c) Write the concluding sentence: _____

d) Write any sentences with connectors.

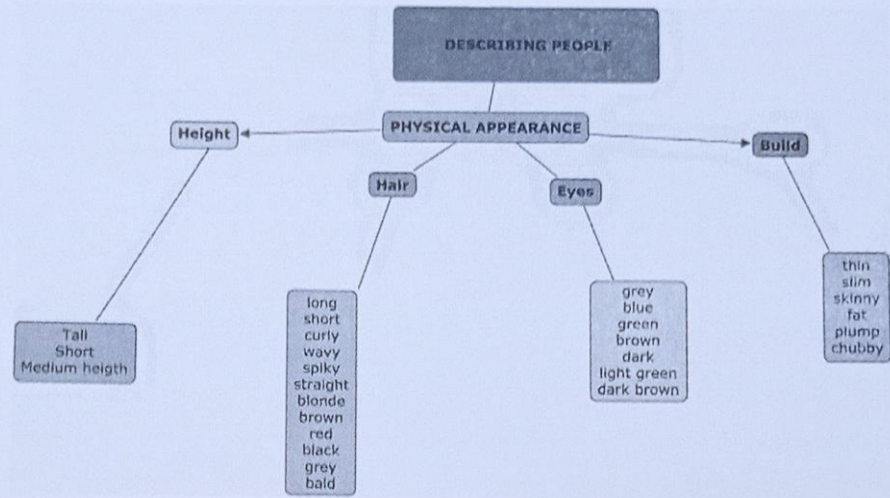
3) Circle the words that describes the paragraph.

interesting boring short detailed simple
complicated other _____

Your name/surname:

Yazma Öncesi Planlama Örneği

Example:

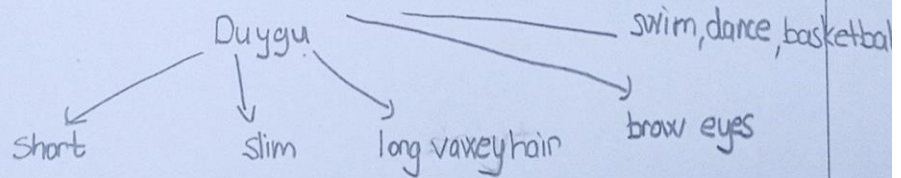


ON YOUR OWN

Choose one of the following topics and write the first draft of a paragraph in 30-50 words.

Write a paragraph about 1. a friend 2. a family member 3. someone you like or admire, such as a movie star, sportsperson or a politician.

PRE-WRITING



Taslak Yazma, Denetleme Örneği

FIRST DRAFT

DATE: _____

My best friend Duygu

I have got a friend. She is my best friend. I love her ~~lot of~~ ^{XVW}

She is very ~~attractiv~~ ^{SP} and ~~beatiful~~ ^{SP}. She ~~has~~ ^T got short and slim. She ~~is~~ ^T long ~~vaxey~~ ^{SP} hair. She ~~is~~ ^T brown eyes. She ~~like~~ ^{WF} swim, ~~dance~~ ^{WF}, ~~play~~ ^{WF} basketball. She ~~don't~~ ^T like football.

We like ~~meet~~ ^{WF} and ~~drink~~ ^{WF} ~~cafee~~ ^{SP} together. We always have fun.

Because ~~we~~ ^{WF} are good ~~frinds~~ ^{SP}.

CORRECTION CODES

SP= Spelling	WM=Word Missing	Poss= Possesive Form
Art= Article	T= Tense	Prep= Preposition
WW= Wrong Word	P= Punctuation	Pro= Pronoun
WF= Wrong Form	C=Capitalization	Conj=Conjunction
X= Delete this	#=Singular/Plural	?= What do you mean?
WO= Word Order		

Revising Check List	Yes	No
1. Do you use pre-writing strategies?	✓	
2. Is the first word of the paragraph indented?	✓	
3. Does each sentence begin with a capital letter?	✓	
4. Does each sentence end with the correct punctuation?	✓	
5. Does your paragraph fulfil the topic?	✓	

MI NOTE 9
JAD CAMERA

Düzenleme ve Tekrar Yazma Örneği

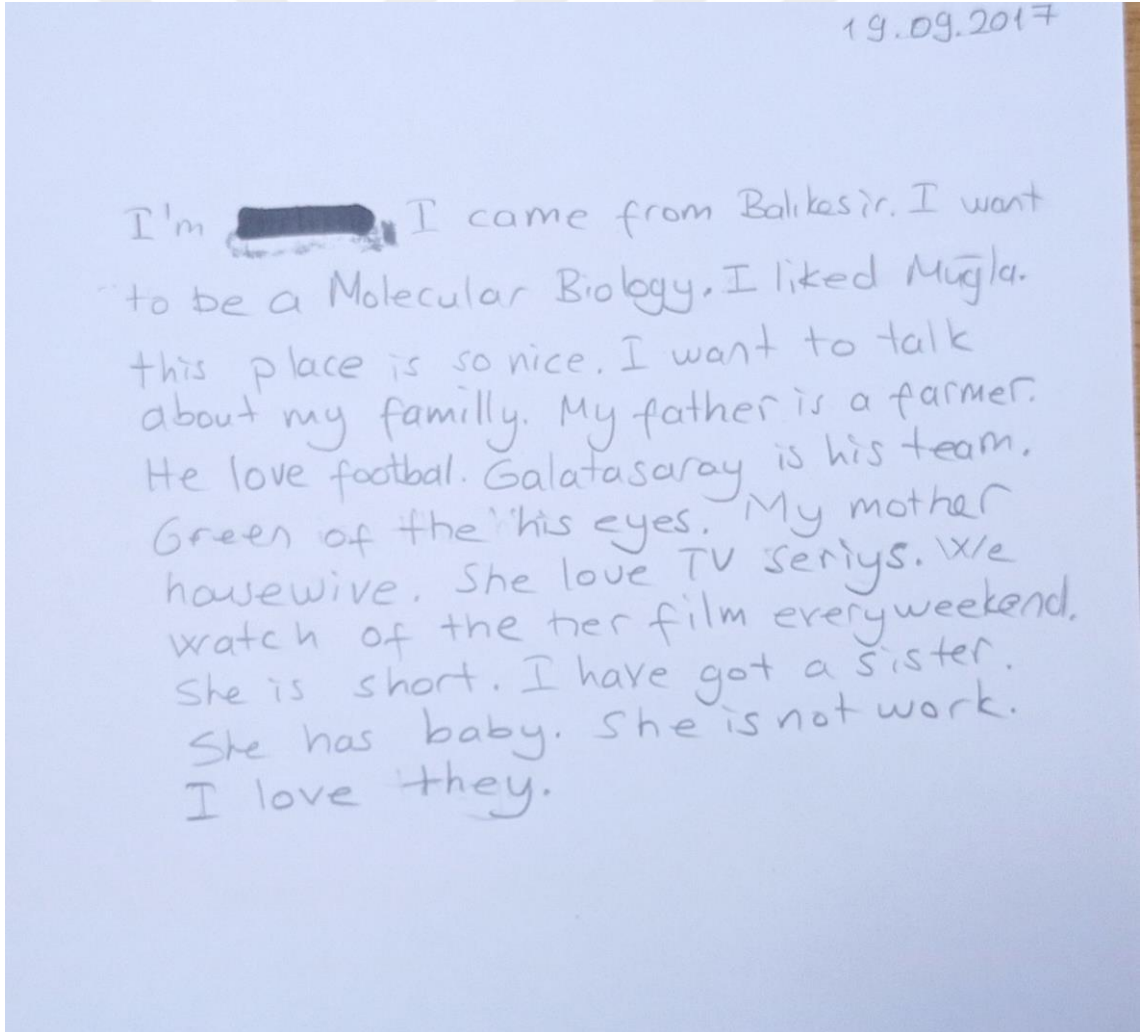
My best friend Duygu

I have got a friend. She is my best friend. I love her a lot. She is very attractive and beautiful. She is short and slim. She has got long ~~wavy~~ ^{heavy} hair. She has got brown eyes. She likes swimming, dancing, playing basketball. She doesn't like football. We like meeting and drinking coffee together. We always have fun. Because we are good friends

Ek 7. Yazma Becerisi Ön-Test-Son-Test

Write about yourself. Use 100-150 words. You may include some of the given prompts below;

- personal details
- family, friends
- likes, dislikes
- hobbies
- educational background
- future expectations

Ön-Test Örneği

Son-Test Örneği

17.11.2017

I'm [redacted] There are three people in my family. My mother is a housewife, my father is a farmer and my sister is married with a child. I was born in 1999, Balıkesir. I remember my childhood. It was really good and funny. I stayed with my grandmother, a long time. I can say "I spent my childhood in my grandmother's house". I love them. I'm lucky for I had them. They are very beautiful days. But everything finishes. I studied at Mıgla University now. My department is Molecular Biology and Genetic. I have dreams. I don't want to be pessimistic. I hope I am happy in the future. In my free time, I go for walk. I sometimes go theatre club. I love watching films or series. My favorite series is Doctor Who. I love science fiction. That's all about me.