

## 6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİSİ VE ÖZ YETERLİĞİ İLE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ<sup>1</sup>

### THE IMPACT OF 6 + 1 ANALYTICAL WRITING AND EVALUATION MODEL ON WRITTEN EXPRESSION SKILLS AND SELF-EFFICACY AND WRITING ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL TEACHER STUDENTS

Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN<sup>2</sup>, Seyit ATEŞ<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım öz yeterliklerine ve yazma kaygısına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında Bozok Üniversitesi Eğitim fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören 25'i deney grubu, 24'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 49 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubuna 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli öğretimi uygulanırken; kontrol grubu normal öğretim sürecine devam etmiştir. Çalışma, deney grubunda yedi hafta boyunca toplam yirmi bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; yazılı anlatım becerileri ve yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin deney grubu lehine, yazma kaygılarına ilişkin kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Yazma, Yazılı Anlatım Becerisi, Yazma Kaygısı, Yazılı Anlatım Öz Yeterliği

**ABSTRACT:** This study aims to determine the effect of the 6 + 1 analytical writing and evaluation model on the written expression skills, written expression self-sufficiency, and writing anxiety of form teacher candidates. The study group of the research consisted of 49 form teacher candidates, 25 of whom were in the experimental group and 24 were in the control group, studying in the second grade of Bozok University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Department of Primary Education, in the spring semester of the 2015-2016 academic year. Experimental design with pre-test and post-test control group was used for data collection, analysis, and interpretation. In the application process of the research, while 6 + 1 analytical writing and evaluation model teaching was applied to the experimental group; The control group continued their normal teaching process. The study was carried out in the experimental group for seven weeks in a total of twenty-one lesson hours. As a result of the research; It was determined that there is a statistically significant difference in favor of the experimental group regarding written expression skills and written expression self-sufficiency, and in favor of the control group regarding writing anxiety.

**Keywords:** Writing, Written Expression Skills, Writing Anxiety, Written Expression Self-Efficacy

#### Bu makaleye atıf vermek için:

Altuner-Çoban, G. Ş. ve Ateş, S. (2022). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 771-786

#### Cite this article as:

Altuner-Çoban, G. Ş. ve Ateş, S. (2022). The impact of 6 + 1 analytical writing and evaluation model on written expression skills and self-efficacy and writing anxiety in primary school teacher students. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 771-786

<sup>1</sup> Bu çalışma "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi ve Öz Yeterliği ile Yazma Kaygısına Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [altunergulsebnem@gmail.com](mailto:altunergulsebnem@gmail.com), ORCID: 0000-0002-4508-571X.

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [seyitates@gmail.com](mailto:seyitates@gmail.com), ORCID: 0000-0002-4498-0376.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

This study aims to determine the effect of the 6 + 1 analytical writing and evaluation model on the written expression skills, written expression self-sufficiency, and writing anxiety of form teacher candidates. For this purpose, the sub-problems of the research are as follows:

1. When the pre-test score means of the students in the experimental group and the control group are taken under control, is there a significant difference between the groups in terms of their post-test scores?
2. When the written expression self-sufficiency pre-test score mean of the students in the experimental group and the control group are taken under control, is there a significant difference between the groups in terms of post-test scores?
3. When the writing anxiety pre-test score means of the students in the experimental group and the control group are taken under control, is there a significant difference between the groups in terms of post-test scores?

### Method

The study group of the research consists of 49 form teacher candidates, 25 of whom are in the experimental group and 24 of them are in the control group, studying in the second grade in the spring semester of the 2015-2016 academic year. Experimental design with pre-test and post-test control group was used for data collection, analysis, and interpretation. In the application process of the research, while 6 + 1 analytical writing and evaluation model teaching was applied to the experimental group; the control group continued their normal teaching process.

### Discussion and Conclusion

1. The teaching made in accordance with the 6 + 1 Analytical Writing and Assessment Model has a positive effect on students' writing skills.
2. Teaching in accordance with the 6 + 1 Analytical Writing and Evaluation Model has a positive effect on students' written expression self-sufficiency.
3. When the total scores of the experimental and control group students obtained from the writing anxiety pre-test were taken under control, it was seen that there was a significant difference in favor of the control group in terms of post-test scores. The fact that the control group students' writing anxiety score means are high indicates that their writing anxiety level is high. The teaching in accordance with the 6+2 Analytical Writing and Assessment Model reduced the writing anxiety of experimental group students.

## GİRİŞ

Beynin birçok noktasını koordine bir şekilde çalıştıran (NCTE, 2008) yazma hem bilişsel bir süreç hem de sosyal bir davranıştır (Hyland, 2002; Pritchard & Honeycutt, 2007, s.29). Bir dil becerisi ve aynı zamanda bilgi edinme yollarından biri olan yazmanın psikolojik, sosyal ve pedagojik etkileri de bulunmaktadır. Örneğin Alman yazar Goethe, Genç Werther'in Acıları isimli yapıtı için "Yazmasaydım intihar edecektim." ifadesini kullanarak yazmanın psikolojik işlevine dikkat çekmektedir (Yıldız, 2013, s.219). Güneş (2014)' e göre de yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesine, dil becerilerinin ve sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (s.160).

Yazının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) olmak üzere üç boyutu vardır (Rosenblum, Weiss & Parush, 2003, s.15; Rubin & Handerson, 1982, s.17; Tseng & Chow, 2000, s.83). Yazının bilişsel boyutu edinilen bilgilerin, izlenimlerin, düşüncelerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır. Yazının duyuşsal boyutunu ise yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt ve kalem gibi yazma araçlarını kullanma ile yazmadaki kas hareketlerinin koordine bir şekilde kullanımı ise yazmanın psikomotor (devinişsel) boyutunu oluşturmaktadır (Güleryüz, 2000, s.6; Köksal, 2001, s.7). Yazmanın bu boyutları dikkate alındığında yazma becerisinin kazandırılması, bu becerinin geliştirilmesi ve etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik yazma eğitimi etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Raimes (1983)'e göre yazılı anlatım becerileri geliştikçe, zihnin aktif olarak kullanılmasıyla öğrenme-öğretme süreci daha etkin bir hal alır (s.6). Ancak yazılı anlatım becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir (Bağcı & Başar, 2013, s.310; Bayat, 2014; Coşkun & Tamer, 2015; Erol, 2016, s.183; Evans, 2001; Pritchard & Honeycutt, 2007). Bu yüzden öğrenim hayatı boyunca yazılı anlatım için yeterli fırsatı bulamayan öğrenciler, genellikle kendilerini yazılı olarak ifade etme noktasında sıkıntı yaşamaktadır (Arıcı,

2008; Bayat, 2014; Çamurcu, 2011; Demirel & Şahinel, 2006; Doğan, 2002; Erdoğan & Gök, 2009; Hamzadayı & Çetinkaya, 2011; Maltepe, 2006; Özdemir & Erdem, 2011; Özkara, 2007, s.21; Temizkan, 2003; Topuzkanamış, 2014; Yalçın, 2002).

Yazma becerisini geliştirmek için süreç yaklaşımına göre işlenen yazma eğitimi derslerinin, öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ve yazının niteliğini arttırdığı bilinmektedir (Çakır, 2003; Karatay, 2011; Kurt, 2019; Özkara, 2007; Sever, 2013; Tavşanlı, 2019; Yavuz, 2020). Süreç temelli yazma, “ne” yazıldı sorusunun cevabı olan ürün yerine “nasıl” yazıldı sorusunun cevabı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008). Yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan sürece dayalı yazma yaklaşımlarında öğrenciler, yazarak başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenirler (Karatay, 2011; Nancy, 1997). Ayrıca süreç odaklı yaklaşım, öğrenciye yazarken düşünme fırsatı sağlayarak öğrencinin kendi yazma sürecini yönetebilmesine imkân tanır (Brown, 2001, s. 336)

Süreç temelli yazmayı temel alan modellerden birisi de 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'dir. Culham (2003)'e göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli 'ni öğrenmek nitelikli yazmanın kriterlerini öğrenmek demektir. 6 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri üzerine odaklanmıştır (Karatay, 2011). Bu modelin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılan birçok çalışma vardır (Blasingame, 2000; Courson, 2001; Jordan, 2005; McGuire, 1995; McKensie & Tomkins, 2010; Olson, 2004; Özdemir & Özbay, 2016; Özkara, 2007; Sever & Memiş, 2014; Traughber, 1998; Yazar, 2004).

Yazma becerisinin sürekli yazmayla gelişen bir beceri olması ve bu sürekliliğin öğrencide o alanda yeterli olduğu hissi oluşturması, yazma becerisinin yazma öz yeterliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Demir, 2013, s.92). Bandura (1977) öz yeterliği, bireyin birtakım görevleri yerine getirmedeki istenen başarı için gerekli eylemleri düzenleme ve uygulamaya ilişkin kendi yeterliğine yönelik algısı olarak tanımlamaktadır (Bandura'dan aktaran Ahıskalı, 2020, s.45). Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) öz yeterliği, öğrencinin öğrenme sürecinde sosyal ortamdan etkilenmesi sonucu bireysel yeterliği açısından yargılar ve inançlar geliştirmesi olarak ifade etmişlerdir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, kişilerin faaliyet gösterdiği alandaki öz yeterliği yükseldikçe o alandaki performansının arttığı görülmektedir (Demir, 2013; Graham, Schwartz & Macarthur, 1993; Jones, 2008; Korkmaz, 2015; Kurbanoglu, 2004; Locke, 2015; Martinez, Kock & Cass, 2011; Oğuz, 2009; Pajares & Valiente, 2006; Schunk & Pajares, 2010).

Birey, kendini yazma becerisi yönünden yetersiz görüyorsa, ortaya çıkardığı ürüne yönelik olumsuz eleştirilerle karşılaşacağını düşünüyorsa, değerlendirilmekten ve başarısız olmaktan korkuyorsa yazmaya karşı bir kaygı ortaya çıkmaktadır (Kılınç, Aytan & Ünlü, 2016, s. 1516; Zorbaz, 2011). Yazma kaygısı, yazmadaki korku ve endişe anlamına gelir (Tighe'den aktaran Tiryaki, 2011, s.2). Yazma kaygısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, yazma kaygısının yüksek olması nedeniyle öğrencilerin yazılarının ve yazmaya karşı tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir (Faigley, Daly & Witte, 1981; Lee & Krashen, 1997; Smith, 1984; Tighe, 1987). Pajares (2003), yazmayı geliştirme faaliyetlerinin yazma öz yeterliğini artırdığını ve yazma kaygısını belirli oranda azalttığını ortaya koymuştur. Bayat (2014) ise, sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma kaygısı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bu araştırmalar ışığında, yazının ve yazılı anlatım becerilerinin yaşamımızın birçok noktasına nüfuz ettiği görülmektedir. Doğru seçilen ve iyi uygulanan bir yöntemle yazılı anlatım becerilerini geliştirmek mümkündür. Yazılı anlatım becerileri gelişen kişinin, yazmaya karşı öz yeterliğinin yükseleceği ve yazma kaygısı yaşamayacağı düşünülmektedir.

Eğitim öğretim hayatı içerisinde birçok alanın ilk öğreticisi konumundaki sınıf öğretmenlerinin, kendi becerilerini sınıfa yansıttığı düşünülmektedir. Uluslararası literatürde bu durum, kişinin “kendinde olmayan şeyi başkasına veremeyeceği” ifadesi ile Peter Etkisi olarak bilinmektedir. Peter etkisine göre, okuma deneyimi ve arzusu zayıf olan öğretmenlerin öğrencilerinin de bu açılarından zayıf olacağı; çok okuyan öğretmenlerin öğrencilerinin de çok okuma eğiliminde olacağı düşünülmektedir (Applegate & Applegate, 2004, s.561). Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu becerilerini öğrencilerine aktaracağı göz önüne alındığında, hizmet öncesindeki eğitimleri sırasında iyi yetiştirilmiş olması gerekmektedir. İyi yetişen öğretmen adaylarının sözlü iletişim, okuma ve yazma gibi alanlarda yeterli becerilere sahip olacağı ve dolayısıyla bu alanlarda öz yeterliklerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Yazmaya karşı öz yeterliği yüksek olan öğretmen adayları yazmak için istekli olacak ve yazma kaygısı yaşamayacaktır. Böylece yazılı anlatım öz yeterliği yüksek öğretmenler sayesinde yazma kaygısı yaşamayan, kendini daha iyi ifade edebilen, güçlü iletişim becerilerine sahip nesiller yetiştirmenin kapısı aralanmış olacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirecek modeller uygulanması, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili bir rolü olan kaygı durumunun incelenmesi, ilgili alandaki çalışmalara katkı sağlaması ve daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım öz yeterliğine ve yazma kaygısına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım öz yeterlik ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerindeki etkisini tespit etmek için, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel desenler, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yöneliktir (Büyüköztürk, 2014). En çok başvurulan deneysel desen olan ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen, etkisi merak edilen bir deneysel işlem ile bir kontrol grubunun yer aldığı ve iki ölçüm gerektiren araştırmalarda kullanılır (Gliner, Morgan & Leech, 2015, s.66). Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak oluşturulur. Her iki grupta da deney öncesinde ve deney sonrasında ölçmeler yapılır (Karasar, 2014, s.97).

Deneysel yöntemde, katılımcılar gruplara yansız bir şekilde atanır. Yansız atamada, bireyler örnekleme dâhil edilme açısından eşit şansa sahiptirler (Gliner, Morgan & Leech, 2015, s.119). Yapılan araştırmada seçkisiz atama yapıldığı için deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılar, araştırma öncesinde kura çekilerek deney ve kontrol gruplarına dâhil edilmiştir. Deney grubunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğretimi uygulanırken; kontrol grubunda normal öğretim sürecine devam edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören 25'i deney, 24'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 49 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır.

Çalışma takvimi ile öğrencilerin ders programlarının uygunluğu ve bölüm derslerini yürüten öğretim elemanları ile alan uzmanlarının görüşleri göz önüne alınarak ikinci sınıf öğrencileri ile çalışmalar yürütülmüştür. Araştırma ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Çalışma saatlerini belirlemek için deney grubu öğrencileri ile bir toplantı yapılmıştır. Öğrencilerin uygun olduğu saatler öğrenilerek araştırma boyunca hangi gün ve saatlerde çalışılacağı belirlenmiştir.

Deneysel çalışmalardaki en önemli noktalardan birisi çalışmaya katılacak kişilerin belirlenerek başlangıç durumlarının birbirine denk olmasının sağlanmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Katılımcıların gruplara atanmasında izlenen iki yoldan birinin eşleştirme, diğerin ise seçkisiz atama olduğu ifade edilmiştir (Eckhardt & Ermann'dan aktaran Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde seçkisiz atama yapılmıştır.

Bu araştırmada yer alan 49 katılımcı, 1'den 49'a kadar numaralandırılmıştır. Numaralar kâğıtlara yazılarak bir torbanın içine atılmış ve karıştırılmıştır. Her seferinde çekilen numaralar tekrar torbaya bırakılarak istenilen sayıya ulaşılan kadar kura çekilmiştir. Buna göre 25 kişi deney, 24 kişi kontrol grubuna yansız bir şekilde atanmıştır. Deney ve kontrol grubunun denkliği kontrol edildiğinde; 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nde  $p=.481$ , Yazma Kaygısı Ölçeği'nde  $p=.797$  ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği'nde  $p=.078$  olmak üzere ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

## **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, verilerin elde edilmesinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır.

### **6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği**

Nitelikli yazma öğretimiyle ilgili bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca binaen Amerika'da bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NWREL) araştırmacıları tarafından 1980'li yıllarda geliştirilmiştir (Grundy, 1986). Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum olarak yedi başlık altında toplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 7'dir. Ölçekten alınan puanların artması yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olduğu anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada ölçek, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazma başarılarına ilişkin performanslarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Öğrencilerden öğretim öncesinde ve sonrasında elde edilen ürünler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan özelliklere ait kriterler göz önünde bulundurularak araştırmacı ve iki uzman tarafından 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılarak değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik, Pearson momentler çarpımı korelasyonu, uyuşma yüzdesi, Kappa istatistiği, Krippendorff alfa istatistiği ve ortalamaların karşılaştırılması gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak test edilebilmektedir (Goodwin, 2001). Bu çalışmada puanlayıcılar arası güvenilirlik Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile incelenmiştir. İki alan uzmanının ön test puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = .37, p < .05$ ) ; son test puanları arasında da yine pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .51, p < .05$ ).

### **Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği**

Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini ölçmektedir. Beşli likert tipindeki bu ölçek, 54 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 270, en düşük puan ise 54'tür. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yazılı anlatım öz yeterliğinin yükseleceği belirtilmiştir.

Aydın vd. (2013) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerliliğine ilişkin olarak, ölçeğin üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve açıkladığı toplam varyansın %44,7 olduğu ifade edilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısının da 0.96 olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın verileriyle yeniden hesaplanan güvenilirlik katsayısı ön test puanları için .98, son test puanları için .92 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ölçek, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazılı anlatım öz yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Öğrencilerden 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretim öncesinde ve sonrasında elde edilen cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla, ölçekte bulunan maddelerde "Çok İyiyim" 5, "İyiyim" 4, "Orta Düzeyde İyiyim" 3, "İyi Değilim" 2, "Hiç İyi Değilim" 1 puan almaktadır.

### **Yazma Kaygısı Ölçeği**

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemektedir. Beşli likert tipindeki bu ölçek, 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35'tir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yazma kaygısı düzeyinin yükseleceği belirtilmiştir.

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerliliğine ilişkin olarak, ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve açıkladığı toplam varyansın %65,236 olduğu ifade edilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısının da 0.97 olduğu görülmüştür (s.699). Bu çalışmanın verileriyle yeniden hesaplanan güvenilirlik katsayısı ön test puanları için .97, son test puanları için .96 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ölçek, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazmaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Öğrencilerden 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretim öncesinde ve sonrasında elde edilen cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla, ölçekte bulunan maddelerde "Her Zaman" 5, "Çoğu Zaman" 4, "Ara Sıra" 3, "Çok Seyrek" 2, "Hiçbir Zaman" 1 puan almaktadır.

## Uygulama Süreci

Uygulamanın birinci bölümünde; deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlendikten sonra her iki gruba da yazma kaygısı ön testi ile yazılı anlatım öz yeterliği ön testi uygulanmış ve yazma başarısının ön ölçümünü almak için katılımcılardan “yardımseverlik” konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Uygulamanın ikinci bölümünde; deney grubu ile süreç temelli yazma modellerinden 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin odaklandığı özellikler (fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ, sunum) kapsamında hikâye yazma uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrenciler normal öğretim sürecine devam etmiştir. Araştırma, öğrencilerin süreci rahat bir şekilde takip ederek etkinlikleri gerçekleştirebileceği bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın üçüncü bölümünde; deney ve kontrol grubuna yazma kaygısı son testi ile yazılı anlatım öz yeterliği son testi uygulanmış ve her iki gruptan “dostluk” konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler ön testte olduğu gibi son testte de 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

## Eğitim Uygulamaları

Ön testlerin uygulanmasının ardından deney grubuna yedi hafta boyunca toplam yirmi bir ders saati eğitim verilmiştir. Uygulamalar haftada bir gün üçer ders saati şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Eğitim uygulamaları, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nde yer alan alt boyutlara göre tasarlanmış olup bu süreçte örnek metin okuma inceleme çalışmaları, soru-cevap yöntemi, metin ve şemaların yer aldığı çalışma kâğıtları, bilgi kartları; müzik dinleme, resim ve yapboz yapma, drama gibi etkinlikler kullanılmıştır. Eğitim uygulamalarında kullanılan metinler, uygulamadan önce araştırmacı ve alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Alan uzmanları tarafından uygun bulunmayan metinler onların önerileri doğrultusunda başka metinlerle değiştirilmiştir. Yapılan çalışmaların unutulmaması, edinilen bilgilerin kalıcı olması ve beceriye dönüşmesi amacıyla yedi haftalık süre boyunca her etkinliğin başında, bir önceki etkinlikte öğrenilenlere yönelik tekrar çalışmaları yapılmıştır.

Aşağıda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nde yer alan alt boyutlara göre tasarlanan uygulama sürecinden kısaca bahsedilmiştir:

### Fikirler

Fikirler boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak yaratıcı fikirler üretebilmeleri ve bir yazıdaki ana fikir ile yardımcı fikirleri bulabilmeleri amaçlanmıştır. Uygulama kapsamında, “Düşün ve Söyle” etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin birinci aşamasında, öğrencilere gözlerini kapatmaları ve dikkatlice dinlemeleri söylenmiştir. Okulu bitirdiklerini ve atandıklarını hayal ederek birkaç dakika, o ânı düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra herkesten sırayla hayal ettiği durum için fikirlerini söylemesi istenmiştir. Öğrenciler fikirlerini belirttikten sonra verilen cevaplar üzerinden etkinlik ile yazı yazma arasında bağ kurulmuştur. Etkinliğin ikinci aşamasında, öğrencilere “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli-Fikirler Bilgi Kartı” dağıtılarak fikirler boyutuna yönelik açıklamalar yapılmıştır. Yapılan açıklamalar sonrasında, “Ödünç Kriko” ve “Final” isimli metinler öğrencilere dağıtılmıştır. Dağıtılan metinler “Fikirler” boyutu özellikleri (ana fikir, yardımcı fikirler, fikirlerin açıklığı vb.) dikkate alınarak incelenmiştir. Öğrencilere “Metinde ne anlatılmak istenmiş?”, “Metnin ana fikri nedir?” soruları yöneltilerek ana fikir ve yardımcı fikirler bulunmuştur. Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra bu cevaplara yönelik dönütler verilmiştir. Etkinliğin üçüncü aşamasında, ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla öğrencilerden, fikirler boyutu özelliklerini göz önüne alarak mutluluk konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Fikirler boyutu ile ilgili yürütülen etkinlik sürecinde, öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu öğrenciler, çevrelerinden çekindiklerini ve akıllarına bir şey gelmediğini söyleyerek dile getirmişlerdir. Araştırmacı tarafından ilk hafta böyle durumların doğal olduğu, artık bir ekip olduğu ve birlikte çok faydalı etkinlikler yapılacağı söylenerek öğrencilerin rahatlatılması ile katılım sağlanmıştır.

### Organizasyon

Organizasyon ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen fikirler boyutunun özellikleri (ana fikir, yardımcı fikirler, fikirlerin açıklığı vb.) tekrar edilerek, öğrencilere uygulamanın sonunda yazdırılan mutluluk konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Organizasyon boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerde düzen ve sıralama kavramlarına yönelik farkındalık sağlanması; öğrencilerin bir yazıdaki düzeni ve paragrafların sıralanışını kavrayabilmeleri

amaçlanmıştır. Uygulama kapsamında, “Her Şeyin Bir Sırası Var” etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin birinci aşamasında, öğrencilerden öğretmen olduklarında kendi öğrencilerine tohumdan bitki oluşumunu aşamalı olarak anlatmalarına yardımcı olacak bir materyal hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrıldıktan sonra gerekli olabilecek malzemeler dağıtılmış ve materyalin hazırlanması beklenmiştir. Materyaller hazırlandıktan sonra tahtaya asılarak öğrencilere “Tohumdan bitki oluşumu aşamalarını neye benzetebiliriz?”, “Hazırladığınız materyallerde ve tohumdan bitki oluşumunu benzediğiniz durumlarda göze çarpan ortak nokta sizce nedir?” soruları yöneltilerek sıralama ve düzene dikkat çekilmiştir. Verilen cevaplar üzerinden organizasyon boyutu ile ilişki kurmaları sağlanmıştır. Etkinliğin ikinci aşamasında, öğrencilere “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli-Organizasyon Bilgi Kartı” dağıtılarak organizasyon boyutuna yönelik açıklamalar yapılmıştır. Yapılan açıklamalar sonrasında, bir yazıdaki düzen ve sıralama farkındalığını sağlamak amacıyla, cümleleri tek tek kesilen “Böğürtlenli Pasta” ve “Sevinç Çılgınlıkları” isimli metinlerin parçaları karıştırılarak beşer kişilik her gruba dağıtılmıştır. Bir grupta her iki metne ait parçalar karıştırılmış şekilde bulunmaktadır. Daha sonra öğrencilerden parçaları ayırt etmeleri ve doğru sıraya koymaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin hem olay akışını sıralaması hem de parçalardan ve süreklilikten yola çıkarak iki metni ayırt etmesi ile organizasyon boyutunun daha iyi kavranması sağlanmıştır. Son olarak öğrencilere metinlerin doğru dizilişi dağıtılarak metinler okunmuş ve olayların sırası, paragrafların bağlantısı, giriş ile sonuç bölümleri gibi organizasyon boyutunu kapsayan özellikler incelenmiştir. Etkinliğin üçüncü aşamasında, ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla öğrencilerden, fikirler ve organizasyon boyutu özelliklerini göz önüne alarak adalet konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Organizasyon boyutu ile ilgili etkinlikler sürecinde, öğrenciler etkinliklere aktif katılmış ve yöneltilen soruları rahatlıkla yanıtlamışlardır. Oluşturulan gruplardan birisi metinlerin parçalarını ayırmakta ve metinleri sıralamakta zorlanırken, diğer gruplar rahatlıkla parçaları tamamlamıştır. Etkinliği yapmakta zorlanan grubun, grup içinde ortak karar verme konusunda güçlük çektiği gözlemlenmiştir. Etkinlik sonunda bu sorun çözülerek grup içi iletişim sağlanmıştır. Yapılan grup çalışmasının iş birliği içinde çalışmayı öğretmek açısından da faydalı olduğu düşünülmüştür.

### **Üslûp**

Üslûp ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen organizasyon boyutunun özellikleri (sıralama, paragraflar arası geçiş, giriş ve sonuç bölümleri vb.) tekrar edilerek, öğrencilere uygulamanın sonunda yazdırılan adalet konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Üslûp boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, insanlar kendini ifade etme aracı olarak neyi seçerse seçsin, bu ifade ediş tarzlarının kişiye özgü olarak nasıl farklılaştığı gösterilmeye çalışılarak üslûba yönelik farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Uygulama kapsamında, “Herkes Kendini Göstersin” etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin birinci aşamasında, öğrencilere “Ben de Özledim” isimli şarkının Ferdi Tayfur’un ve Ogün Sanlısoy’un söylediği iki farklı sürümü dinletilmiştir. Öğrencilere “Dinlediğiniz şarkılar arasında sizce nasıl farklılıklar var?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar üzerinden üslûp boyutu ile ilişki kurmaları sağlanmıştır. Etkinliğin ikinci aşamasında, öğrencilerden birisi kız ve ikisi erkek olmak üzere üç farklı kişi seçilerek herkes göreceği şekilde yürümleri istenmiştir. Öğrencilere “Arkadaşlarımızın yürüyüşünde dikkatinizi neler çekti?”, “Farklılıklar var mıydı?”, “Sizce bu farklılık neden kaynaklanıyor olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Öğrenciler soruyu cevapladıktan sonra, etkinlik ile yazıdaki üslûp arasında bir bağ kurulmuştur. Etkinliğin üçüncü aşamasında, her öğrenciye bir beyaz kâğıt dağıtılmıştır. Kurşun kalemler, kuru boyalar, pastel boyalar, sulu boyalar ve keçeli kalemler bir masaya çıkartılmıştır. İstedikleri kalem veya boyayı seçmekte özgür oldukları söylenerek öğrencilerden “Orman” konulu bir resim yapmaları istenmiştir. Yapılan resimler toplanarak sınıfta herkese gösterilmiştir. Öğrencilere “Sizce bu resimler arasında nasıl farklılıklar var?”, “Bu farklılıkların kaynağı ne olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Öğrenciler soruları cevapladıktan sonra, etkinlik ile yazıdaki üslûp ilişkilendirilmiştir. Etkinliğin dördüncü aşamasında, öğrencilere “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli- Üslûp Bilgi Kartı” dağıtılarak üslûp boyutuna yönelik açıklamalar yapılmıştır. Yapılan açıklamalar sonrasında, üslûp boyutunun özelliklerini ne derece öğrendiklerini anlamak amacıyla “087956’nın Sıfırı” ve “Merhumun Vasiyeti” isimli metinler öğrencilere dağıtılmıştır. Dağıtılan metinler üslûp boyutu özellikleri (ifade tarzının kişiye özgü olması, duygu ve düşüncelerin metne katılması vb.) dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme ile ilgili karşılıklı fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra, ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla öğrencilerden fikirler, organizasyon ve üslûp boyutu özelliklerini göz önüne alarak öğretmen konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Üslûp boyutu ile ilgili etkinlikler sürecinde, öğrenciler etkinlikler yapmanın konuyu daha dikkat çekici hale getirdiğinden ve bu şekilde işlenen konuların daha akılda kalıcı olduğundan söz etmişlerdir. Etkinliklerle

desteklenen eğitim sürecinin öğrencilerin aktif katılımını ve gelişimini sağlamak açısından olumlu olduğu düşünülmüştür.

### ***Kelime seçimi***

Kelime seçimi ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen üslup boyutu özellikleri (ifade tarzının kişiye özgü olması, duygu ve düşüncelerin metne katılması vb.) tekrar edilerek, öğrencilere uygulamanın sonunda yazdırılan öğretmen konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Kelime seçimi boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerde kelimelerin uygun yerde ve anlamda kullanılmasına yönelik farkındalık sağlanması amaçlanmıştır. Uygulama kapsamında, “Parçaları Doğru Yere Koy” etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin birinci aşamasında, öğrenciler altı gruba ayrılmıştır ve her gruba yapmaları için bir yapboz verilmiştir. Öğrencilerden birinci grup 1 numaralı yapbozu, ikinci grup 2 numaralı yapbozu, üçüncü grup 3 numaralı yapbozu, dördüncü grup 4 numaralı yapbozu, beşinci grup 5 numaralı yapbozu ve altıncı grup 6 numaralı yapbozu almıştır. Yapbozlar öğrencilere verilmeden önce altı yapbozun arka kısmına, her bir parçaya bir kelime gelecek şekilde “Adil Paylaşırma” isimli metin yazılmıştır. Altı yapboz içinden bazı parçaların yerleri değiştirilmiş ve bazı parçalar eksik bırakılmıştır. Yapbozlar yapıldıktan sonra öğrencilere yapbozlarını ters çevirmeleri söylenmiştir. Önce yerine uymayan ve eksik kalan yapboz parçalarını olduğu gibi bırakarak her grubun verilen numara sırasıyla metni okuması söylenmiştir. Daha sonra eksiklikler ve yanlışlıklar düzeltilerek verilen numara sırasıyla metin tekrar okunmuştur. Böylece eksik veya hatalı kelime kullanımının metnin anlaşılmasını güçleştirdiğine yönelik farkındalık oluşturulmuştur. Etkinliğin ikinci aşamasında, öğrencilere bazı cümleler söyleneceği ve o cümlelerin onlara kelime seçimi boyutuyla ilgili ne düşündüğünü söylemeleri istenmiştir. “Ali, Ayşe’nin hasta olduğunu zannediyordu.” “Ali, Ayşe’nin hasta olduğunu biliyordu.”, “Ali, Ayşe’nin hasta olduğuna inanmıştı.” vb. cümleler söylenerek öğrencilerin fikirleri dinlenmiştir. Kelime seçiminin anlamı ne kadar farklılaştırdığına ve kelime haznemizi geliştirmemiz gerektiğine dikkat çekilmiştir. Etkinliğin üçüncü aşamasında, öğrencilere “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli- Kelime Seçimi Bilgi Kartı” dağıtılarak kelime seçimi boyutuna yönelik açıklamalar yapılmıştır. Yapılan açıklamalar sonrasında, bir yazıdaki kelimelerin zenginliği, doğru yerde ve anlamda kullanılması ile ilgili inceleme yapmak amacıyla “Adam ve Üç Oğlu” isimli metin öğrencilere dağıtılmıştır. Dağıtılan metin kelime seçimi boyutu özelliklerine (kelime zenginliği, kelimelerin doğru anlamda ve yerde kullanılması vb.) dikkat edilerek incelenmiştir. Öğrencilerin değerlendirmelerine dönütler verilerek yazı yazarken kelime, deyim ve ikilemelerin doğru ve yerinde kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra, ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla öğrencilerden, fikirler, organizasyon, üslup ve kelime seçimi boyutları ile ilgili özellikleri göz önüne alarak hediye konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Kelime seçimi boyutu ile ilgili yapılan etkinlikler sürecinde, öğrencilerden biri söz alarak yapboz çalışmasından yola çıkarak organizasyon boyutuyla ilgili örnek uygulama yaptırmayı talep etmiştir. Öğrencilerden birisinin ders esnasında daha önce işlenen boyutlardan biriyle ilgili aklına gelen bir etkinliği yapması, diğer öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onları derse katılmaya teşvik etmiştir.

### ***Cümle akıcılığı***

Cümle akıcılığı ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen kelime seçimi boyutu özellikleri (kelime zenginliği, kelimelerin doğru anlamda ve yerde kullanılması vb.) tekrar edilerek, öğrencilere uygulamanın sonunda yazdırılan hediye konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Cümle akıcılığı boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin bir metindeki akıcılığı fark etmeleri ve kendileri yazı yazarken de anlaşılır ve akıcı cümleler kurabilmeleri amaçlanmıştır. Uygulama kapsamında, “Hacı Cav Cav” etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin birinci aşamasında, öğrencilerin hepsinin görebileceği şekilde kürsüye Hacivat ve Karagöz seti yerleştirilerek “Havada Donan Kedi” isimli oyun sergilenmiştir. Gönüllü birkaç öğrenciden aynı oyunu sergilemeleri istenmiştir. Öğrencilere “Hacivat ve Karagöz oyunları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevaplarından sonra araştırmacı tarafından Hacivat ve Karagöz oyunlarındaki diyalogların akıcılığından, seri bağlantısından ve bu durumun bir yazıdaki anlatıma katkılarından (diyalogların doğallığı, ifadelerin akıcılığı, akışın ilgi çekici oluşu) söz edilmiştir. Etkinliğin ikinci aşamasında, öğrencilere “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli- Cümle Akıcılığı Bilgi Kartı” dağıtılarak cümle akıcılığı boyutuna yönelik açıklamalar yapılmıştır. Yapılan açıklamalar sonrasında, “Dolmuş” isimli metin öğrencilere dağıtılmış ve cümle akıcılığı boyutu özelliklerine (cümlelerin açık ve uygun uzunlukta olması, ifadelerin akıcı olması, bağlaçların yerinde kullanımı vb.) dikkat ederek incelemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin değerlendirmeleri doğrultusunda metnin cümle akıcılığı boyutu açısından uygun bulunabileceği fakat organizasyon boyutu açısından eksiklikleri olduğu belirtilerek daha önce işlenen organizasyon boyutu ile bağ kurulmuştur. Bu etkinlikler tamamlandıktan



sonra, ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla, öğrencilerden fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi ve cümle akıcılığı boyutları ile ilgili özellikleri göz önüne alarak zaman konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Cümle akıcılığı ile ilgili etkinlikler sürecinde, Hacivat ve Karagöz oyununu sergilemek için sahneye çıkan öğrenciler ilk önce çekinmişlerdir. Daha sonra oyunu izleyen arkadaşlarının ilgileri ve olumlu tepkileri ile rahatlamışlardır. Topluluk önünde bir oyun, tiyatro, şarkı gibi performansların sergilendiği etkinliklerin öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiği düşünülmüştür.

### **İmlâ**

İmlâ ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen cümle akıcılığı boyutu özellikleri (cümlelerin açık ve uygun uzunlukta olması, ifadelerin akıcı olması, bağlaçların yerinde kullanımı vb.) tekrar edilerek, öğrencilere uygulamanın sonunda yazdırılan zaman konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. İmlâ boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerin imlâ kurallarını öğrenerek yazı yazarken doğru bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Uygulama kapsamında, “Doğru İşareti Koyalım” etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin birinci aşamasında, öğrencilere birer beyaz kâğıt dağıtılmış ve noktalama işaretleri ile ilgili bir kavram haritası yapmaları istenmiştir. Daha sonra noktalama işaretleri ve bu işaretlerin hangi durumlarda kullanıldıkları üzerinde konuşulmuştur. Öğrencilerden oluşturdukları kavram haritalarına eklemeyi unuttukları noktalama işaretleri varsa renkli bir kalemle eklemeleri söylenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlamaları, yanlış hatırladıkları kısımları düzeltmeleri ve eksikliklerini tamamlamaları sağlanmıştır. Etkinliğin ikinci aşamasında, “Sinek” isimli metin öğrencilere dağıtılmıştır. Bu metinde büyük ve küçük harf kullanımına dikkat edilmesi gereken bazı yerlerde öğrencilere büyük harf/küçük harf seçeneği sunularak doğru olanı işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca noktalama işaretlerinin yerleri boş bırakılarak bu boşlukların doldurulması istenmiştir. Öğrencilerden doldurmuş oldukları kâğıtlar toplanmıştır. Toplanan kâğıtlar karıştırıldıktan sonra sınıfa tekrar dağıtılmıştır. Kâğıt değişimi sağlandıktan sonra öğrencilere metnin imlâ kurallarına uygun olarak yazılmış hali dağıtılmıştır. Öğrencilerden metnin imlâ kurallarına uygun olarak yazılmış halini incelemeleri, buna göre almış oldukları kâğıtta buldukları hataları renkli bir kalemle işaretlemeleri ve doğrusunu yazmaları istenmiştir. Yapılan etkinlik ile öğrencilerin imlâ kurallarına yönelik bilgisi uygulamalı olarak değerlendirilerek eksiklikler giderilmiştir. Etkinliğin ikinci aşamasında, öğrencilere “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli- İmlâ Bilgi Kartı” dağıtılarak imlâ boyutuna yönelik açıklamalar yapılmıştır. Yapılan açıklamalar sonrasında, ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla, öğrencilerden fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imlâ boyutları ile ilgili özellikleri göz önüne alarak aile konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Etkinlik sürecinde öğrencilerin imlâ kurallarını teorik anlamda bildikleri ancak uygulama noktasında bazen hatalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilere, imlâ kurallarının doğru kullanımının diğer öğrenilen boyutlar (fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı) kadar anlamı etkilediği vurgulanmış ve öğrenciler imlâ kurallarına dikkat etmeye teşvik edilmiştir.

### **Sunum**

Sunum ile ilgili çalışmalara geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen imlâ boyutu özellikleri (noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanılması, büyük ve küçük harf kullanımına dikkat edilmesi, vb.) tekrar edilerek, öğrencilere uygulamanın sonunda yazdırılan aile konulu hikâyelerin araştırmacı tarafından genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Sunum boyutu ile ilgili olarak yapılan uygulamalarda, öğrencilerde görsel açıdan bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmış ve yazı yazarken dış yapı kurallarına uygun metinler yazabilmeleri amaçlanmıştır. Uygulama kapsamında, “Nasıl Görünüyor?” etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin birinci aşamasında, sınıfa iki adet pasta getirilmiştir. Pastalar aynı olmasına rağmen biri ezilmiş bir görünüme sahipken diğeri albenilidir. Pastalar bütün öğrencilerin görebileceği bir yere konulmuştur. Öğrencilere “Yolda gelirken aklıma size bir sürpriz yapmak geldi ve iki tane çikolatalı pasta aldım. Yalnız pastayı kendi aramızda paylaşmamız gerekiyor. Hangi pastadan yemek istediğinizi nedeni ile birlikte söyler misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek, sunumun yazıdaki önemine değinilmiştir. Etkinliğin ikinci aşamasında, “Ağustos Böceği ile Karınca” isimli metnin sunum olarak farklı olan iki hali sınıfta dolaştırılmıştır. Öğrencilere “İncelediğiniz metin örnekleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler soruyu cevapladıktan sonra, sunumu iyi olan bir metni okumanın ve anlamının daha kolay ve zevkli olacağından bahsedilmiştir. Etkinliğin üçüncü aşamasında, öğrencilere “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli- Sunum Bilgi Kartı” dağıtılarak sunum boyutuna yönelik açıklamalar yapılmıştır. Yapılan açıklamalar sonrasında, ders boyunca konuşulanların yazıya dökülmesi amacıyla, öğrencilerden aile konulu hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra, ilkökul dördüncü

sınıf öğrencileri tarafından yazılmış olan “misafirperverlik” konulu hikâyeler, her gruba bir hikâye gelecek şekilde dağıtılmıştır. Öğrencilerden, bu zamana kadar öğrendikleri boyutlara (fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ, sunum) göre hikâyeleri incelemeleri istenmiştir.

Sunum boyutu ile ilgili olarak yapılan etkinlikler sürecinde öğrencilerin sevdiği bir yiyecek olan pastayı etkinlik içine katmak oldukça dikkat çekmiştir. Öğretim sonunda öğrencilerin ilk haftadan bu yana öğrendikleri konuları düşünmesini, hatırlamasını ve değerlendirmesini sağlayan bir etkinlik düzenlenmesi, öğrencilerin bir kez daha bütün konuları tekrar etmesine olanak sağlamıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma için belirlenen hipotezlerin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının her birinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nden, Yazma Kaygısı Ölçeği’nden ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği’nden elde ettiği ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına dayanarak çalışmada ANCOVA testi uygulanmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ölçek kullanımı ve görüşmeler için ilgili kişilerden/kurumlardan izin alınmıştır.

## BULGULAR

### Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 1’de öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 1.

*Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri*

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney Grubu	25	Ön test			
		Son test	20.88	3.06	20.66
Kontrol Grubu	24	Ön test			
		Son test	15.46	3.91	15.68

Tablo 18’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 20.66$ ), kontrol grubunun ortalamasından ( $\bar{X} = 15.68$ ) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi son test toplam puanlarının kovaryans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	223.384	1	223.384	67.955	.000
Gruplama Ana Etkisi	300.368	1	300.368	91.373	.000
Hata	151.214	46	3.287		
Toplam	17009.000	49			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [ $F(1,46)=91.373, p=.000$ ]. Belirlenen farklılığın hangi grup lehine olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test toplam puanları düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin bonferroni testi sonuçları*

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu /Kontrol Grubu	4.979	.521	.000

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

### Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım öz yeterlik ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4’te öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.

*Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri*

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney Grubu	25	Ön test			
		Son test	187.84	28.18	189.510
Kontrol Grubu	24	Ön test			
		Son test	160.70	33.21	158.96

Tablo 4’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=189.510$ ), kontrol grubunun ortalamasından ( $\bar{X}=158.96$ ) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

*Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliği son test toplam puanlarının kovaryans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	2054.874	1	2054.874	2.230	.142
Gruplama Ana Etkisi	10681.428	1	10681.428	11.594	.001
Hata	42379.445	46	921.292		
Toplam	53448.122	48			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [ $F(1,46)=11.594, p=.001$ ]. Belirlenen farklılığın hangi grup lehine olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test toplam puanları düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin bonferroni testi sonuçları*

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu /Kontrol Grubu	30.540	8.969	.001

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

### Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 7’de öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 7.

*Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test-son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri*

Gruplar	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son test Ortalamaları	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney Grubu	25	Ön test			
		Son test	64.20	9.61	64.14
Kontrol Grubu	24	Ön test			
		Son test	85.54	16.97	85.59

Tablo 7’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=64.14$ ), kontrol grubunun ortalamasından ( $\bar{X}=85.59$ ) düşüktür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma kaygısı son test toplam puanlarının kovaryans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	2054.874	1	2054.874	2.230	.142
Gruplama Ana Etkisi	10681.428	1	10681.428	11.594	.001
Hata	42379.445	46	921.292		
Toplam	53448.122	48			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [ $F(1,46)=29.539, p=.000$ ]. Belirlenen farklılığın hangi grup lehine olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test toplam puanları düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin bonferroni testi sonuçları*

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu /Kontrol Grubu	21.445	3.946	.000

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan ilk sonuç, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak yapılan öğretimin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etki gösterdiği yönündedir. Araştırmanın bu sonucu literatürdeki ilgili araştırmaların sonuçlarıyla (Aksu, 2015; Bayat, 2014; Erdoğan, 2012; Görgüç, 2016; Güvercin, 2012; Kaldırım, 2014; Karatay, 2011; Karatosun, 2014; Kaya, 2016; Olson, 2004; Özdemir, 2014; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Sever, 2013; Şentürk, 2009) benzerlik göstermektedir. Özkara (2007), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını test etmeyi amaçladığı araştırmada; deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin manidar düzeyde geliştiğini tespit etmiştir. Sever (2013), süreç temelli yazma modellerinin ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelediği araştırmada; deney grubunda bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin manidar düzeyde geliştiğini belirlemiştir. Şentürk (2009), Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmada; deney grubunda bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin manidar düzeyde geliştiğini gözlemiştir. Bu çalışmaların sonuçlarında, uygulanan yöntemin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada elde edilen sonuçların ilgili literatürle örtüştüğünü, yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ve dolayısıyla 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin sürece dayalı etkili bir model olduğunu söylemek mümkündür.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak yapılan öğretimin öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde olumlu yönde bir etkisi bulunmaktadır. Araştırmanın bu sonucu, literatürdeki ilgili araştırmaların (Demir, 2011; Korkmaz, 2015; McCarthy, Meier & Rinderer, 1985; Melanlıoğlu & Demir Atalay, 2016; Pajares & Johnson, 1994; Pajares & Valiante, 1997; Shell, Murphy & Buruning, 1989; Top, 2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Top (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile yürüttüğü araştırmada, yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin öz yeterlik algısını artırdığını saptamıştır. Korkmaz (2015), yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisini incelediği araştırmada; deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur. Demir (2011), yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu; yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarında, uygulanan yöntemin öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar ışığında, bu araştırmada gerçekleştirilen uygulamaların yazılı anlatım öz yeterliği bakımından etkili ve uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön testinden aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında son test puanları açısından kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı puan ortalamalarının yüksek olması, yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretim deney grubu öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmüştür. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretim sonrası kaygı düzeyinin düşmesi, öğrencinin yazma ile ilgili olumlu tutum geliştirmesiyle ilgilidir. Yaylı (2009) yaptığı çalışmada, süreç temelli yazmanın öğrencilerin yazmaya dönük olumsuz bakışlarını değiştirdiğini belirlemiştir. Bu çalışmada da deney grubundaki katılımcıların deneysel işlemler sırasında kontrol grubundaki katılımcılara göre daha istekli bir şekilde yazma çalışmaları yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu etkinin azalan yazma kaygısından kaynaklandığı söylenebilir. Öztürk ve Çeçen (2007) yaptıkları bir çalışmada portfolyo tutmanın yazma kaygısını düşürdüğünü saptamışlardır. Deney grubundaki bazı katılımcılar çalışmalar sırasında önceki hatalarını yinelememeye ve ifadeleri daha iyi yazma çabası içinde olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu durum, araştırmada kaygıyı düşüren nedenlerden biri olarak ele alınmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarında, yazma çalışmaları sürecinde öğrencinin yazma ile ilgili olumlu tutum geliştirmesinin yazma kaygısının düşmesinde olumlu yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada elde edilen sonuçların ilgili literatürle örtüştüğünü, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun yapılan öğretimin öğrencilerin yazma kaygılarını düşürdüğünü ve bu modelin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeye katkı sağladığını söylemek mümkündür.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri, yazılı anlatım öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak sunulan öneriler şu şekildedir:

- Sürece dayalı yazma çalışmalarlarıyla ilgili yapılan akademik araştırmalarda bu araştırmada olduğu üzere uygulama sürecinin detaylı olarak anlatılması bu konuda öğretmen yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.
- Eğitim Fakültelerinde dil öğretimi ile ilgili derslerde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modeli ve benzer şekilde etkili olduğu kanıtlanmış model veya yöntemlere dayalı yazma çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- Araştırma, sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Yazma becerisinin insan yaşamındaki önemi ve Türkiye’de içerik geliştirmeye yönelik yazma çalışmalarının azlığı dikkate alındığında, farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adayları ile benzer çalışmaların yürütülmesi ülke okuryazarlık düzeyinin gelişmesi adına önemli sonuçlar doğurabilir.
- Araştırmada öğrencilerin yazma becerileri, yazılı anlatım öz yeterlikleri ve yazma kaygıları cinsiyet, okuma alışkanlığı, ebeveyn eğitim düzeyleri gibi farklı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Farklı araştırmalarda uygulanan modellerle birlikte yazma üzerinde etkili olabilecek bazı demografik değişkenlerin etkisi de test edilebilir. Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen uygulamalarda, öğrencilerin ilgisini çekecek günlük hayatla ilişkili konular tercih edilmesi öğrencilerin yazma çalışmalarına istekle katılmasını sağlayabilir.
- Bu çalışmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aynı bölümde öğrenim görüyor olmaları grup etkileşimine neden olmuş olabilir. Öğretmen adaylarının yazma becerileri, yazılı anlatım öz yeterlikleri ve yazma kaygıları grup etkileşimi olmayan, daha geniş çalışma grupları üzerinde incelenebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuldaki öğrencilerin yazma sorunlarını çözecek ve onların yazma başarılarını artıracak birer uzman olarak yetişmelerine gayret sarf edilmelidir.
- Öğretmen adaylarının yazma becerilerini, yazılı anlatım öz yeterliklerini ve yazma kaygılarını daha derinlemesine irdeleyebilecek nitel veya karma çalışmalar yapılabilir.
- Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modelinin sınıflarda uygulanabilmesi için hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına modelle ilgili eğitim verilebilir.
- Süreç temelli yazma çalışmalarına yönelik araştırmaların uygulama sürecine izlemeye yönelik çalışmalar eklenebilir.
- Süreç temelli yazma çalışmalarında öğrenciye geribildirim verilmesi yoluyla geliştirilmek istenen beceri desteklenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ahıskalı, E. E. (2020). Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksu, Ö. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli'nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H.Ö., Batar, M., & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Bağcı, H., & Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.311-335). Ankara: Grafiker.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Blasingame, J. B. (2000). *Six case studies of secondary teachers implementing the six-trait analytical model for writing instruction and assessment*. Ph.D Thesis. University of Kansas, Manhattan.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretim* içinde (s.49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E., & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 12(32), 337-372.
- Courson, D. V. (2001). *Effect of single trait versus multiple trait feedback on high school students writing performance*. Ph.D Thesis. Arizona State University, Tempe.

- Culham, R. (2003). *6 traits of writing: The complete guide grades 3 and up*. New York: Scholastic.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğretime yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7(29), 503-518.
- Demir, S. (2011). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2002). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* içinde (s. 177-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, J. (2001). *Introduction: Learning and teaching the complexities of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and writing competence. *Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & Garcia, J. N. (2008). The Long-Term Effects of Strategy Focused Writing Instruction for Grade Six Students. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 672-693.
- Gliner, J.A., Morgan, G.A., & Leech, N.L. (2015). Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel.
- Goodwin, L. D. (2001). Interrater agreement and reliability. *Measurement in Physical education and Exercise Science*, 5(1), 13-14.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Graham, S., Schwartz, S.S., & MacArthur, C.A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Grundy, T. (1986). The Writing Program in the Beaverton School District. *OSSC Bulletin*, 30(2), n2.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömer modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU eğitim fakültesi dergisi*, 11(1), 147-165.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Longman.
- Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 209-238.
- Jordan, J. (2005). *Seeing the trees within the forest: A teacher's story when implementing the six plus one writing traits model in the victoria independent school district*. Ph.D Thesis. The Faculty of the College of Education University of Houston, Houston.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A., Aytan, N., & Ünlü, S. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1511-1526.

- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurbanoğlu, S. (2004). Özyeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2),137-152.
- Kurt, A. (2019). *Türkçe eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin tür odaklı yazma becerisinin gelişimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lee, S. Y., & Krashen, S. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 115, 115-116.
- Locke, T. (2015). *Developing writing teachers: Practical ways for teacher-writers to transform their classroom practice*. New York, NY: Routledge.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- Mcguire, D. W. (1995). *A comparison of scores on the Kansas writing assessment for word-processed and hand-written papers of eleventh- graders*. Ph. D Thesis. Kansas State University, Manhattan.
- McKensie, L., & Tomkins, G. E. (2010). Evaluating students' writing: A process approach. *Journal of Teaching Writing*, 3(2), 201-212.
- Melanlıoğlu, D., & Demir Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 697-721.
- Nancy, P. (1997, September). *Classrooms of tomorrow*. Paper Presented at the Conference on Educational Technology 1997 (JET97), University of Electro-Communications, Tokyo.
- NCTE. (2008). *Writing now*. Policy research brief produced by the national council of teachers of English. Retrieved from <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/WrtgResearchBrief.pdf>
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 18-42.
- Olson, A. A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing*. MA Thesis. The Faculty of Pacific Lutheran University, California.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, H. N., & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 102-129.
- Özdemir, B., & Özbay, M. (2016). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and writing quarterly*, 19, 139-158. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560308222>.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.