



The Effect of the Writing Programme Prepared In Accordance With Cognitive Process Model on Student Success¹

Hakan ÜLPER²

Leyla UZUN³

ABSTRACT. This study has been carried out to analyze the effect of the students' developing their writing skills by using the cognitive process approach which includes text-linguistic data. The application of this study was carried out at Halil Naci Mihçioğlu elementary school in the first term in 2007-2008 at a 27 hour-period. In the study, the development of the writing skills was restricted by only short essay type along an expository text. Hence, the students' expository text production was analyzed in terms of forming content, coherence, the use of lexical items, word order and mechanical aspects. The findings of this research show that the education program prepared by cognitive process approach proves that the students can produce better written texts than compared to the traditional approach.

Key Words: teaching writing, writing programme, writing process

SUMMARY

Purpose and significance: One of the goals of Turkish course is to bring writing skills. But many students have written text production problems. One of the reasons of these problems is teaching methods. The purpose of the present study is to examine the effects of teaching writing programme prepared in accordance with cognitive process model which includes textlinguistics data on student success in writing skills. Finding of the study will help researchers, Turkish teachers and students further understand the role of teaching writing programme prepared in accordance with cognitive process model which includes textlinguistics data in writing skills.

Methods: Experimental design with pre-post test control group model were used in the study. While students in the control group were taught written text production through classical instruction method, students in the experimental group were taught the same subject through teaching writing programme prepared in accordance with cognitive process model which includes textlinguistics data. An/a analytic and criterion referenced scale was developed to evaluate text written by experimental and control group. The scale was used during the application process after the validation and reliability studies. The differential score of the students in the experimental and control group were compared. The data (written text) obtained from experimental and control group was analyzed by a computer program SPSS in the study.

Results: Results showed that there was a significant difference between the differential score of the control group and experimental group. The experimental group has showed more progress in terms of forming content, coherence, the use of lexical item, word order, mechanical aspects and total scores than the control group.

Discussion and Conclusion: The differential scores of the students in the experiment group were statistically greater than the students in the control group in all phases. To conclude, the findings of this research show that the teaching writing program prepared in accordance with cognitive process model proves that the students can produce better written texts than compared to the traditional approach. Students in the experimental group used some technique for forming content and they reviewed own and friend's paper. Notwithstanding teacher assessed their paper and give a feedback. These were several reasons explaining significant difference between experimental and control groups. Similar findings were also presented in the literature. On the basis of these findings it can be said that the teaching writing program prepared in accordance with cognitive process model can be used in writing classes at elementary level.

¹ This study is compiled from the doctoral dissertation titled as "The Effect of The Writing Programme Prepared In Accordance With Cognitive Process Model on Student Success" which was defended at the Institute of Social Sciences of Ankara University, 2008 by the supervision of Assoc. Prof. Dr. Leyla UZUN

² Research Assistant Dr., Faculty of Education, Ondokuz Mayıs University, hakanulper@gmail.com

³ Assoc. Prof. Dr., DTCF, Ankara University, gulsunleylauzun@hotmail.com

Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi⁴

Hakan ÜLPER⁵

Leyla UZUN⁶

ÖZ. Bu araştırma metindilbilimsel veriler ile içeriklendirilmiş olan bilişsel süreç modelinin, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine bir etkisinin olup olmadığını incelemek üzere yapılmıştır. Bu deneysel nitelikli çalışmanın uygulaması, 2007-2008 eğitim öğretim yılının birinci yarı yılında, Halil Naci Mihçioğlu İÖÖ’da, toplam 27 saatlik zaman dilimi içerisinde yapılmıştır. Bu çalışmada yazma becerilerinin gelişimi sadece kısa deneme türünde açıklayıcı metin ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin açıklayıcı metin üretimi içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve mekanik özellikler temelinde incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programı, geleneksel yaklaşıma göre, öğrencilerin daha nitelikli yazılı metinler üretebilmelerini sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: yazma öğretimi, yazma programı, yazma süreci

GİRİŞ

Öğrencilerin yazılı metin üretimine ilişkin yaşadıkları sorunlar ürettikleri metinlere yansımaktadır. Öğrenciler, yazılı metin üretirken genellikle planlama, tutarlılık, bağdaşıklık, metin yapısı (giriş, gelişme, sonuç), tümce kuruluşu, yazım ve noktalama vb. bakımlarından sorunlar yaşamaktadırlar (bkz. Kavcar, 1983; Ruhi, 1994; Enginarlar, 1994; Aksan ve Çakır, 1997; Huber ve Uzun, 2001). Öğretmenden öğrenciye, öğretim ortamından öğretim yöntemlerine dek pek çok olgu, yaşanan bu sorunların kaynağı olarak gösterilebilir. Bu çalışma, yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanacak olan yeni bir öğretim izencesinin, yukarıda varlığı belirtilen sorunların çözümüne katkı sağlayacağı varsayımına dayanmaktadır. O nedenle bu çalışmada yazma becerisiyle ilgili yaşanan sorunları gidermek amacıyla, Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen *bilişsel süreç modeli* ile metindilbilimin yazılı metin üretimine ilişkin verileri tümleştirilerek özgün bir yazma öğretimi izencesi geliştirilecektir.

Flower ve Hayes yazma edimini açıklayan bilişsel bir model ortaya koymuşlardır. Onların ortaya koyduğu bu model, kompozisyonun doğasında yer alan yaratıcı ve üretici özellikleri belirginleştirir ve yazarların konuyla ilgili yerleşik bilgisini, okuru ve amacı temel nitelikli kavramlar hâline getirir (Zamel, 1983:166).

Flower ve Hayes’in geliştirdikleri bilişsel süreç modeline göre yazarlar, kompozisyon oluştururken birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanlarını etkinleştirerek yazma edimini gerçekleştirirler. O nedenle yazılı metin üretebilmek için etkinlik kazandırılan üç büyük olgudan söz edilir. Bunlar, *etkinlik çevresi*, *yazarın uzun süreli belleği* ve *yazma sürecidir*. Görsel olarak çizim (1)’den de okunabileceği gibi, etkinlik çevresi sözbilimsel sorun ve üretilen metni içerir; uzun süreli bellek, yazarın konu, okur ve plan hakkındaki yerleşik bilgisini içerir ve yazma süreci de düzenli olarak gözlemlenen planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme alt süreçlerini içerir.

Çizim (1)’de görselleştirilen bu düzenekte yazma süreci hem uzun süreli bellekle hem de etkinlik çevresiyle etkileşim halindedir. Etkinlik çevresi ve uzun süreli belleğin etkileşimi ise ancak yazma süreciyle gerçekleşmektedir, diğer bir deyişle bireyler yazma sürecine girmeden etkinlik çevresiyle uzun süreli belleklerini etkileşime sokamazlar.

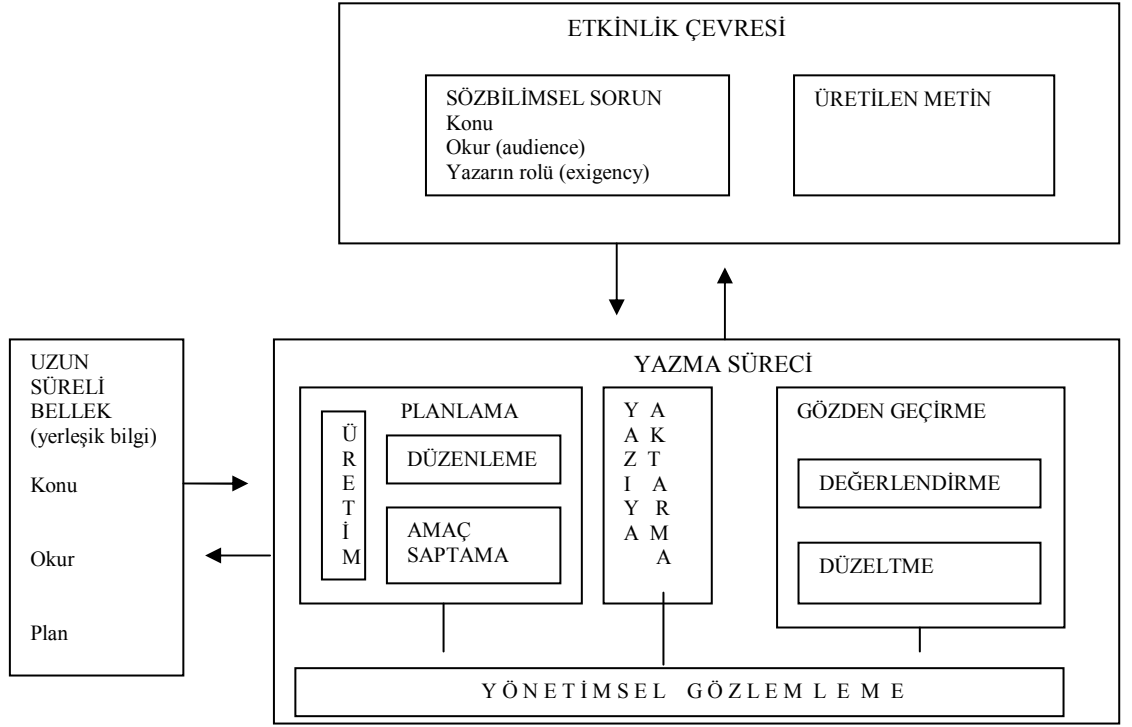
Etkinlik çevresi içinde yer alan sözbilimsel sorun, yazarın güdülenmesini ve bir yazar olarak ele aldığı konuda neler söyleyebileceğini bilmeyi yani sınırını belirlemeyi, alıcının özelliklerini bilmeye ve metni okura göre düzenlemeye işaret eden okur temelli yazmayı ve konuyu kapsar. Yazarlar, okur ve konuyla ilgili bu bilgileri yazma sürecinde kullanabilmek için daha önceden *uzun süreli belleklerine* bunları yerleştirmiş olmalıdır.

⁴ Bu çalışma Doç. Dr. Leyla UZUN danışmanlığında hazırlanan “Bilişsel Süreç Yaklaşımına Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinden türetilmiştir. Bu tez Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2008’de savunulmuştur.

⁵ Araştırma Görevlisi Dr. Hakan ÜLPER, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, hakanulper@gmail.com

⁶ Doç. Dr., DTCF, Ankara Üniversitesi, gulsunleylauzun@hotmail.com

Çizim (1) Yazma Ediminin Bilişsel Görünümü



Ancak yazarların uzun süreli belleklerinde bulunması gereken bilgiler yalnızca konu ve okur ile ilgili bildirici (declarative) türde olan bilgiler değildir. Aynı zamanda neyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiye işaret eden işlemsel (procedural) bilgiler de yazarın uzun süreli belleğinde bulunmalıdır (Pressley, Harris; 2006). Bu bağlamda yazarın uzun süreli belleğinde yer alan konu kavramı ile ilgili bilgiye sahip olmak bildirici bilgiye işaret ederken, o konu hakkında bir metin türüne göre metinleştirme yapmak işlemsel bilgiye işaret etmektedir. Okur hakkında birtakım bilgilere sahip olmak bildirici bilgi ile ilgiliyken yazılı metni okur temelli yapılandırabilmek işlemsel bilgi ile ilgilidir. Yazma öğretimi beceri kazandırma etkinliği olduğu için, işlemsel bilginin yazma öğretiminde önemli bir yeri vardır. Bununla birlikte öğrencilerin işlemsel bilgiyi kazanabilmeleri bildirici bilgiye bağlıdır. Ancak bu modelde yazarın, metin üretirken uzun süreli belleğinden metin kavramına ilişkin bilgileri kullanmasına ilişkin bir açıklama yer almamaktadır. Oysa metin üretebilmek için konu ve okura ilişkin bilgiler yanında üretilecek olan metne ilişkin bilgilere de gereksinim duyulmaktadır. Bu eksikliği tamamlamak amacıyla, bu modele dayalı olarak hazırlanacak olan bir izlencede öğrenci yazarların uzun süreli belleklerine metin kavramıyla ilgili bildirici bilgilerin de yerleştirilmesini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir.

Bu etkinlikler, gönderim, eksilti, değiştirme, bağlaçların kullanımı, sözcüksel bağdaşıklığı sağlamak gibi metnin küçük ölçekli yapısını kurmaya; metnin savunusunu belirleme, konu birliği ve sürekliliğini sağlama gibi metnin büyük ölçekli yapısını kurmaya; şematik yapıyı düzenleme gibi metnin üst yapısını kurmaya dönük etkinliklerdir.

Yazma ediminin son büyük ögesi de *yazma sürecidir*. Yazma sürecinin alt süreçlerinden biri *planlamadır*. Yazılı metin üretme ile sözlü iletişim kurma arasındaki en belirgin ayrım planlama aşamasında belirginleşir. Yazılı metin üretme, öncesinde tasarlanmış olan bir planlama etkinliğini gerekli kılar. Dinleyicinin dikkatini canlı tutmak için söylemi sürdürmek zorunda olan konuşucunun aksine yazar, genellikle planlama konusunda geniş bir zaman dilimine sahiptir. Çünkü hem yazmaya başlamadan önce hem de yazma sırasında planlama için fırsatı vardır.

Dolayısıyla metin üretiminin ilk evresi genellikle planlama ile başlar. Metin üreticisi, metin aracılığıyla bazı amaçları gerçekleştirmek ister. Bu çerçevede, yazılı metin üretimi, ana amaca giden

yoldaki alt amaçları planlamak ve düzenlemek olarak tanımlanabilir (Beaugrande, Dressler, 1986:39). Planlama, amaçları saptamak ve bu amaçlara ulaşmak için strateji belirlemektir. Bununla birlikte planlama, düşüncelerin üretimi ve düzenlenmesini de içerir (Montague, 1990:35). Berkenkotter (1988:133-134), bu görüşe koşut olarak planlamayı iki ayrı etkinlik olarak göstermiştir. Birincisi, *süreçsel amaçların* (process goals) belirtilmesidir. Bu amaçlar ile yazma edimi için geliştirilen aşamalı yola işaret edilir. Bu yol, sıklıkla yazarın daha büyük bir plan oluşturabilmesi için *altplanları* (sub-plans) oluşturabilmesini sağlar. İkinci tür planlama etkinliği ise sözbilimsel amaçların belirtilmesidir. Yani okura nasıl ulaşılabileceğinin planlanmasıdır.

Düşünce üretme, uzun süreli bellekten konuyla ilgili bilgiye erişmeyi içerir. Konuyla ilgili olarak uzun süreli bellekten taranan bu bilgiler ya konuyu zenginleştirmek ya da değiştirmek için kullanılabilir. O nedenle taranan bu bilgilerin doğrudan konuyla ilgili olmasına gerek yoktur (vanDijk, Kintsch, 1983:293).

Bilgi bellekte bazen düzenli olarak bazen de parça parça, bağlantısız ve çelişkili bir biçimde bulunur. Eğer yazarın belleğindeki düşüncenin yapısı okura bu düşünceleri aktarmak için yeterince uygun değilse düşünceleri anlamlı ve tutarlı bir biçimde oluşturmak için diğer bir alt süreç olan *düzenleme* devreye girer ve yazarın düşüncelerini tutarlı bir biçimde oluşturmasına yardım eder. Düzenleme aşamasında yazarlar, düşüncelerini gruplandırır ve yeni kavramları düzenlerler. Daha da ötesi düzenleme, yazara ulamları tanımlamak ve konuyu geliştirmek amacıyla *altbağıntısal* (subordinate) düşünceleri ve konuyu kapsayan *üstbağıntısal* (superordinate) düşünceleri gözlemleme olanağı verir. Bunların yanında düzenleme, metnin sunumu ve örüntülenmesi hakkında metinsel kararların verilmesine de hizmet eder (Flower ve Hayes 1981;372-375).

Düzenleme, yazma ediminin önemli bir parçasıdır. O nedenle usta yazarlar metni düzenlemenin ne denli önemli olduğunu bildikleri için yazma edimine harcadıkları zamanın yaklaşık iki-üç saatini metni düzenlemeye ayırırlar. Buna karşın usta olmayan yazarlar metni düzenlemek için daha az zaman harcarlar (vanDijk, Kintsch, 1983:293).

Amaç saptama, planlama sürecinin önemli görünüşlerinden biridir. Bilişsel süreç modeline göre, yazma amaç güdümlü (goal-directed) bir süreçtir. Bu süreç içerisinde yazarlar metni oluşturabilmek için yazma amaçlarını saptarlar ve metni bu amaçlara göre üretirler. Dolayısıyla yazarların ürettiği amaçlarının tümü, yeni düşünce üretme ve üretilen düşünceleri düzenleme aşamalarıyla ilişkilidir. Düşünce üretme aşamasında saptanan amaçlara göre yazarın ürettiği düşünceler bir yandan da yeni ve daha ayrıntılı amaçların saptanmasını sağlar. O nedenle amaç-güdümlü bir etkinlik olan yazma sürecinde amaç saptama ve düşünce üretimi karşılıklı bir etkileşim içindedir. Yazarlar amaçlarını ya üst düzey amaçlar ve bunları destekleyen alt amaçları saptayarak ya da asıl amaçlarını değiştirerek ve tamamen yeni amaçlar saptayarak ortaya koyarlar. Yazma sürecinde yazarların saptadıkları amaçlar, yazma sürecini yönetir (Flower ve Hayes 1981;372-377). Bilişsel süreç yaklaşımında amaçlar aşamalı olarak saptanır ve bu amaçlar öncekilerle uyumludur. Ancak yazma sürecinde bu amaçlar değiştirilebilir. Usta yazarlar yazma sürecinin başlarında amaçlarını belirlerken, yetkin olmayan yazarların amaç saptama sorunları vardır. Bu yazarlar, okurların beklentilerini karşılamayan, çok özet (kısa), karmaşık ya da işlevsel olmayan amaçlar oluştururlar. Bunların dışında, yetkin olmayan yazarlar, yazma sürecinin ilerleyen anlarında amaçlarını değiştirme konusunda isteksiz ya da yetersizdir (aktaran Brand, 1989).

Yazma sürecinin diğer alt birimi *yazıya aktarmadır*. Yazıya aktarma, düşünceleri yazılı dile aktarma işidir. Diğer bir deyişle yazma edimini gerçekleştiren kişinin yazılı metin oluşturma işidir. (Flower ve Hayes 1981;372-375).

Yazma sürecinin son alt birimi *gözden geçirmedir*. Gözden geçirme, düzenli bir biçimde metni değerlendirme ya da düzeltme amacıyla yazarın, o ana dek ürettiği metni bilinçli olarak tekrar okuma süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, sık sık yeni planlama yapmaya yol açar. Bir metnin üretiminde yeni planlama yapmak, metnin akışında da değişikliklere yol açacağı için, gözden geçirme süreci aynı zamanda yazıya aktarmada da yenilenmelere yol açar.

Planlama aşamasında düşüncelerini üreten ve düzenleyen yazar, yazıya aktarma eylemiyle düşüncelerini yazılı metin hâline getirir. Ancak düşünceler ve dil tam anlamıyla uyumsuz. Bu nedenle de yazar düşüncelerini veya metni ya da her ikisini gözden geçirerek düşünce ve dil arasındaki uyumsuzluğu en aza indirmeyi amaçlar (Cho, 2003:167).

Gözden geçirme, yazma sürecine yayılmış bir etkinliktir. Yazma süreci oldukça karmaşık ve yazardan yazara değişiklik gösteren bir süreç olduğu için çizgisel olarak ilerleyen evrelere ayrılamaz ve gözden geçirme son yazma⁷ evresinin bir etkinliği olarak görülemez (Gebhard, 1983:296).

Yazarlar, metin üretirken içinde buldukları süreci ve üretmekte oldukları metnin gelişimini düzenli bir biçimde yönetimsel amaçla gözlemlerler. Bu gözlemler, yazarın bir alt süreçten diğerine ne zaman geçeceğini belirleyen stratejik bir eylemdir. Örneğin yazarın yazmaya başlamadan önce düşünce üretmeyi ne kadar sürdüreceği yönetimsel gözlemlerle belirlenir (Flower ve Hayes 1981;372-375). Diğer bir deyişle yönetimsel gözlemler, yazarın süreçler arasında ileri geri değişiklikler yapabilme ve bir süreci ya da alt süreci diğerinin içine gömebilme yetisine işaret eder (Witte, Cherry, 1986;122).

YÖNTEM

Bu çalışma, bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak hazırlanacak olan bir yazma öğretimi izlencesinin, öğrencilerin yazma becerilerindeki erişime etkisini sınamayı amaçladığı için, ön test son test kontrol gruplu modele uygun deneysel nitelikli bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu deneysel nitelikli çalışmanın sonucunda aşağıdaki problemin yanıtının aranması ve deneçelerin geçerliklerinin sınanması hedeflenmektedir.

Problem Tümcesi

Yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin uygulandığı grubun öğrenmede ulaştığı erişim düzeyi ile geleneksel yöntemlerle öğretim alan grubun öğrenmede ulaştığı erişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemle ilgili alt problemleri yansıtan **denenceler**:

1. Yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında *metnin içeriğini oluşturma* puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında *metni tutarlı bir biçimde yapılandırma* puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında *uygun tümce kurabilme* puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında *yerinde sözcük kullanabilme* puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

5. Yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında *metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme* puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

6. Yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında *toplam erişim puanları* açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, bilişsel süreç modeline dayalı olarak hazırlanacak bir yazma öğretimi izlencesinin, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde ne gibi bir etkisi olacağını saptamak amacıyla yapılacaktır. Ayrıca, eğitimsel yöneme göre yapılacak olan bu çalışmayla öğrencilere, uygulamalı dilbilim alanının yazma edimiyle ilgili bazı kavramlarını sunarak, onların yazma edimiyle ilgili yeni bakış açıları kazanmalarını sağlamak da amaçlanmaktadır.

Çalışmada ulaşılabilecek sonuçlar yoluyla Türkçe eğitimi alanına yazma edimiyle ilgili kimi kavramları kazandırmaksa bu çalışma için kaçınılmaz bir alt amaç olarak belirginleşmektedir.

⁷ Bilişsel süreç modelinden önce yazma süreci ön yazma, yazma ve son yazma aşamalarından oluşan ve geri dönüşlerin olmadığı hep ileri doğru ilerleyen çizgisel bir süreç olarak modellenmiştir.

Araştırma Grubunun Seçimi

Bu tür bir çalışmada, tüm evrene birçok nedenden dolayı aynı anda uygulama yapmanın olanaksızlığı nedeniyle, o evren içinden bir araştırma grubunun seçilmesi gerekmektedir. Araştırma grubunun seçimi aşamasında öğrencilere ulaşmanın olanaklılığı, uygulama yapılabilirlik, okul idaresinin ve öğretmenlerinin uygulama için olumlu yaklaşım sergilemeleri, öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu tepkiler göstermeleri ve araştırma grubunun, yapılacak olan uygulamanın niteliğine uygun olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda uygulama yapmak için Ankara ili merkez ilçesi evreninde yer alan Hali Naci Mihçioğlu İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencileri araştırma grubu olarak seçilmiştir.

Bu seçimin ardından uygulama yapabilmek için gereken ön işlemlerin yapılmasına geçilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak belirlenen sekizinci sınıf düzeyinde birbirine denk ya da yakın düzeylerde olan iki şubenin belirlenmesi gerekmektedir. Şubelerin denkliklerine ya da yakınlıklarına ilişkin bir yargıda bulunabilmek için, benzer nitelikli çalışmalar da dikkate alınarak, o şubelerde yer alan öğrenci sayılarına, öğrencilerin yaşlarına, karne notlarına ve yazma becerileri açısından ne durumda olduklarını gösteren ön test sonuçlarına bakılması düşünülmüş ve bu düşünce bir alan uzmanının⁸ görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanının da olumlu görüşü alınarak yukarıda değinilen açılardan öğrencilerin denk olup olmadıklarına bakılmıştır. Okul idaresinden alınan veriler doğrultusunda, sayı, karne notu ve yaş açılarından; geliştirilen ölçme aracına göre yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen puanlar doğrultusunda, yazma becerileri açısından istatistiksel olarak birbirine denk iki sekizinci sınıf grubu araştırma grubu olarak belirlenmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Öğrencilerden yazılı metin oluşturma yoluyla toplanan veriler, alanyazındaki kuramsal bilgiler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen çözümsel değerlendirme ölçeği (Bkz. Ek 1) ile değerlendirilecektir. Çözümsel değerlendirme ölçeği, öğrencilerin yazma becerileri hakkında daha kullanışlı bilgi sağlaması, sınıf uygulamaları için daha uygun olması ve en önemlisi de daha güvenilir olması (bkz. Weigle, 2002) nedeniyle bu çalışma için uygun görülmüştür.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında *iç geçerliliği* sağlamanın bir yolu olarak alan uzmanlarının⁹ görüşlerine başvurulmuştur. Öntest ve son test için üç okuyucunun yaptığı ayrı ayrı değerlendirmeden elde edilen puanların güvenilirliğini hesaplamada okurlar arası güvenilirlik durumunu saptamak için sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda deney grubu ön test puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı ,70; kontrol grubu ön test puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı ,95; deney grubu son test puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı ,99; kontrol grubu son test puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı ,99 olarak hesaplanmıştır. Bu sayısal değerler ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Uygulama

Bir öğretme durumu, hedeflere ve bu öğretme durumunda yer alacak öğrenci kitlesine uygun olmalıdır. Bunların yanında ekonomik olma ve kullanılabilirlik da bir öğretme durumunda bulunması gereken diğer önemli özelliklerdir (Özçelik, 1998:148-149). O nedenle ders planları hazırlanırken bir öğretme durumunda yer alması gereken bu nitelikler dikkate alınmalıdır.

Bu bağlamda hazırlanan izlenç ve ders planlarının yukarıda değinilen ölçütler açısından uygun olup olmadığını saptamak adına, okul öğretmenleriyle öğrenci düzeyleri hakkında bir görüşme yapıldı. Bu görüşmede, öğrenci düzeylerinin hazırlanan izlençeye (programa) uygun olduğunun belirlenmesinin ardından, Hacı Bayram İHL’de birinci sınıf düzeyinde bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışmanın sonrasında izlençenin uygulanabilirliği, ne kadar zamanda uygulanacağı, yöntem ve tekniklere yönelik öğrencilerin gösterdikleri tepkiler vb. noktalar dikkate alınarak hazırlanan izlençeye gözden geçirilmiş ve asıl uygulamada kullanılmak üzere izlençeye son biçimi verilmiştir.

⁸ Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu

⁹ Prof. Dr. Cahit KAVCAR, Prof. Dr. Sedat SEVER, Doç. Dr. Leyla UZUN

Uygulamaya İlişkin Genel İlkeler

Bu çalışmanın uygulamasına ilişkin izlenim oluşturmada, yazma sürecinin yinelemeli olarak işleyen bilişsel görünümünü yansıtan planlama, yazıya aktarma, değerlendirme ve düzeltme alt süreçlerine ilişkin etkinliklerin düzenlenmesi tasarlanmaktadır. Yinelemeli olarak işleyen bu alt süreçlerin her birinde ne tür etkinliklerin gerçekleştirilebileceğini öğretebilmek amacıyla bu alt süreçler, çizgisel olarak ele alınacak ve her bir alt süreçte ne tür etkinliklerin gerçekleştirilebileceği bilişsel modele uygun tekniklerle öğrencilere kavratılacaktır. Daha sonra, yazılı metin üretme sürecinde bu alt süreçlerin yinelemeli olarak işlediği öğrencilere sürekli vurgulanacaktır. Böylelikle öğrencilerin metin üretme sürecinde, alt süreçler arasında hareket edebilecekleri, yeri geldikçe planlama alt sürecine, yeri geldikçe yazma alt sürecine ve diğer alt süreçlere geçebilecekleri yinelemeli bir yazılı metin üretme sürecine sahip oldukları onlara belirtilecektir.

Yazma sürecinde yinelemeli olarak işleyen alt süreçlerin her birine ilişkin öğretim etkinliklere başlamadan önce, bu öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin hangi davranışları kazanmalarının beklendiği öğrencilere belirtilmelidir. Daha sonra yazma sürecinin her bir alt sürecine ilişkin davranışları içeren bir tür gözden geçirme ölçeği oluşturup öğrencilere verilmelidir. Böylelikle öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmelerine olanak sağlanarak öğretim etkinlikleri sonrasında kendi gelişimlerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Bu yolla öğrencilerin hem kendi gelişimlerini izleyebilmelerine olanak sağlanacağı gibi hem de derse olan ilgilerinin ve güdülerinin de canlı tutulması sağlanabilir.

Benzer biçimde, aynı gözden geçirme ölçeği kullanılarak öğrencilerin, arkadaşları tarafından üretilen yazılı metinleri de gözden geçirmelerine olanak yaratılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin kendi metinlerinden daha farklı metinlerle karşılaşmalarına ve o metinler hakkında fikir sahibi olmalarına olanak sağlanmış olur. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin, metinleri daha yakından tanıyarak, metinlerde görülebilecek sorunları fark etmelerine ve kendi metinlerinde bu sorunları giderebilmelerine katkı sağlanmış olur.

Bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan bir yazma öğretimi programının uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da öğrencilere geri bildirim sunulmasıdır. Öğrencilere geri bildirim sunma eylemi böyle bir yazma izleniminde öğrenci kadar öğretmenin de etkin olması gerektiğine işaret eder. Yazma edimini bir süreç olarak gören yaklaşımların, ürün olarak gören yaklaşımdan en önemli farkı, öğrencilerin yazdıkları metni tamamlanmış bir metin olarak görmemesidir. Süreç yaklaşımında öğrencilerce üretilen ilk metinler genellikle tamamlanmış bir metin olarak değil, taslak olarak yazılmış bir metin olarak görülür. Öğretmenler, bu taslak metinleri inceleyerek öğrencilere geri bildirimlerde bulunur ve öğrencilerin metinlerini geliştirmelerine katkı sağlarlar. Bu bağlamda, metinleştirme süreci içerisinde öğrenciler ve dersin öğretmeni sürekli bir iletişim durumunda olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerce oluşturulan metin taslaklarını inceleyerek belirlenen davranışlar doğrultusunda öğrencilere geri bildirimlerde bulunmalıdırlar. Bu geri bildirim sunma edimi rastlantısal olarak değil, belirli ölçütlere dayalı olarak sunulmalıdır. Bu ölçütleri içeren bir form, öğretmen tarafından öğrencilerin taslak metinlerini değerlendirirken kullanılmalıdır. Bu geri bildirimlerle öğrencilerin yazılı metin üretimiyle ilgili istenen davranışları pekiştirilerek öğrenciler güdülenmeli; istenenden uzak davranışları ise düzeltilmelidir.

Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin her bir öğrenciyle birebir ilgilenmeleri zaman açısından olanaklı olmayabilir. Böyle bir durumda öğretmen öğrencilerin yazılı metinlerinde görülen ya da görülebilecek olan ortak hatalar ile ilgili sınıfa genel bir geri bildirim sunabilir. Ancak tüm bunlara karşın yine de öğrencilerin yazma sürecinde ortaya koydukları ürün metinler, öğretmen tarafından incelenip sonraki derste öğrencilere gözden geçirme formuyla birlikte sunulacak geri bildirim verilmelidir.

Özçelik (1998:195)'in de belirttiği gibi, geri bildirim ve düzeltme işlemlerinin öğrenme üzerinde çok büyük etkisi vardır. Geri bildirim ve düzeltme işlemlerinde görülebilecek aksamalar, öğrenmeyle ilgili önemli sorunlara ve ilerleyen aşamalarda öğrenme güçlüklerine yol açar. Buna karşın bu işlemlerin yerinde kullanılması öğrenme düzeyini önemli ölçüde artırır. Bu bağlamda öğrencilerle öğretmen ve öğrencilerle öğrenciler arasında etkileşim sağlanarak taslak metinlerin incelenmesi gerçekleştirilmelidir.

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak bir eğitim ortamında yazılı metin üretimi gerçekleştirilirken öğretmen ve öğrencilerin yapabilecekleri etkinlikler, şöyle bir genel çerçeve içerisinde yerine getirilebilir (Raines, 1983:141-142):

- Konunun saptanması

- Önyazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi
- Öğretmen tarafından notların, listelerin vb. okunması ve öğrencilere öneriler sunulması
- Öğrencilerce taslak metnin ana hatlarının yazılması
- Öğrencilerce taslak metnin oluşturulması
- Taslak metnin öğretmen ve öğrencilerce okunması; içerik hakkında yorumlar yapılması ve öneriler sunulması
- Öğrencilerce ikinci taslak metnin oluşturulması
- Öğrencilerce kontrol listesine göre ikinci taslağın düzeltilmesi
- Öğretmen tarafından ikinci taslağın okunması ve iyi noktaların ve geliştirilebilecek düşüncelerin gösterilmesi
- Öğrencilerce üçüncü taslak metnin oluşturulması
- Öğrencilerce taslak metnin düzeltilmesi
- Öğretmen tarafından ilk taslaktan son taslağa dek yazının gelişiminin değerlendirilmesi
- Öğretmen tarafından öğrencilerin zayıf noktalarının geliştirmeleri için ödev verilmesi

Bu genel çerçeveye karşın bir öğretme ortamında, yazmanın bilişsel süreci çerçevesinde öğretim etkinlikleri düzenleyebilmek için yararlanılabilecek birtakım tekniklerin işe koşulması gerekmektedir.

Bilişselcilik anlayışı bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı ve anımsandığı, problem çözmede nasıl kullanılacağı gibi konular üzerinde durmaktadır. Bu yönüyle bilişselcilik anlayışı bireyin öğrenmesini içsel bir süreç olarak görür ve öğrencilerin kendilerine bilgi aktarılan edilgen birer alıcı olduğu anlayışını değil, tam karşıtı bilgiyi kendilerine göre yollarla işleyen etkin kişiler olduğu anlayışını benimser (Ün, 2004: 82-83). Bu anlayış, bir öğrenme ortamında etkin öğrenme tekniklerinin kullanılmasına işaret eder. O nedenle yazma öğretimi etkinliklerinin düzenlenmesinde bilişsel yazma sürecini temel alan bu çalışmada da öğretim durumlarını düzenlerken öğrencilerin, etkin olarak öğrenme sürecinin içerisinde yer alabilmelerini sağlamak adına etkin öğrenme tekniklerinin kullanılması kaçınılmazdır.

Dönem Planı

Bir dönem planında öğretme-öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinin ders saatlerine, günlere, haftalara ve aylara göre dağılımı yer alır. Bir döneme yayılan öğretme-öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini ve bu etkinliklerle kazandırılmak istenen davranışları da kendi içerisinde üniteler hâlinde düzenlemek olanaklıdır. Ünite planı bazen haftalık plan olarak da adlandırılır. Bu çalışmanın içerisinde yer alabilecek dört üniteden söz edilebilir: planlama, yazıya aktarma, değerlendirme ve düzeltme. Bu üniteler için saptanan metinsel eylemler, uygun yöntem ve teknikler ile belirlenen zaman dilimi içinde öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu bağlamda 19.11.2007 tarihinde ders etkinliklerine başlanan bu çalışmanın aylara ve haftalara göre dağılımını gösteren dönem planı, üniteleri de kapsayacak bir biçimde aşağıda belirtilmiştir.

AYLAR	HAFTA/SAAT	ÜNİTELER	YÖNTEM ve TEKNİKLER
Kasım	2.hafta/öntest 3. hafta/4saat 4. hafta/4 saat	Planlama Yazıya Aktarma	-Konuyu daraltma üçgeni -Beyinfırtınası -Listeleme -Serbestyazma -Konu ağacı oluşturma -Kart gösterme -Katılıyorum/Katılmıyorum -Sunarak öğrenme -Keşfederek öğrenme -Tombala -Fişleri birleştirme
Aralık	1. hafta/3saat 2. hafta/3saat 3. hafta/3saat 4. hafta/3saat	Yazıya Aktarma Değerlendirme Düzeltilme Bir metni	-Konuyu daraltma üçgeni -Beyinfırtınası -Listeleme -Serbestyazma -Konu ağacı oluşturma

		değerlendirme uygulaması Metin yazma uygulaması	-Kart gösterme -Katılıyorum/Katılmıyorum -Sunarak öğrenme -Keşfederek öğrenme -Tombala -Fişleri birleştirme
Ocak	1.hafta/4 saat 2.hafta/3 saat 3.hafta/son test	Metin yazma uygulaması	

Bu dönem planına bağlı kalarak 27 saatlik zaman diliminde gerçekleştirilecek olan etkinliklerle öğrencilere aşağıda belirtilen hedefler ve davranışlara ilişkin metinsel eylemleri yerine getirebilme becerisinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Yazma Süreci	Hedefler	Davranışlar	Metinsel Eylemler
Planlama	Metnin yapılanışını planlayabilme	-Okuru belirleme -Konuyu belirleme -Metnin alt konularını belirleme -Konuyu sınırlandırma (Alt konulardan birine odaklanma) -Konuyla ilgili düşünce üretme -Konuyla ilgili düşünceleri düzenleme -Yazma amacını belirleme -Metnin tezini belirleme -Tüm öğeleriyle birlikte metnin taslağını oluşturma -Metnin yazım süresini belirleme	
Yazıya Aktarma	Metnin içeriğini oluşturabilme	-Konuya odaklanmak -Yazma amacını saptamak -Okurun gereksinimini karşılamak -Konuyu geliştirmek	-Metnin savunusunu (tez) sunmak -Paragrafların konusunu açıkça sunmak İlkelerine uygun biçimde metnin başlığını yazmak - İlkelerine uygun biçimde metnin giriş bölümünü yazmak - İlkelerine uygun biçimde metnin konusunu geliştirmek (tanımlama, benzetme, örnekleme, tanık gösterme, karşılaştırma vb. tekniklerden yararlanarak) - İlkelerine uygun biçimde metnin sonuç bölümünü yazmak -Metinde gereksiz bilgidan kaçınmak
	Metni tutarlı bir biçimde yapılandırabilme	-Metni temel düşünce etrafında düzenlemek -Metin aracılığıyla okuru yönlendirmek -Tutarlılığı sağlamak -Bağdaşıklığı sağlamak	-Ardışık tümceler arasında mantıksal/anlamsal bağlantı kurmak -Ardışık tümceler arasında gönderim ilişkisi kurmak -Değiştirme ve eksilti yapmak -Bağlaçları doğru kullanmak -Sözcüksel bağdaşıklığı sağlamak -Konu birliğini/sürekliliğini sağlamak -Giriş ve gelişme bölümünü bağlamak -Metnin diğer bölümleriyle sonuç bölümünü bağlamak
	Etkili bir anlatım için	-İletiyi doğru ve açık/anlaşılır biçimde gönderebilecek	-Uygun sözcükleri seçmek/kullanmak -Aynı anlama gelecek sözcükleri

	yerinde sözcük kullanabilme	sözcükleri/sözcük öbeklerini kullanmak -İletiyi doğal ve etkili olarak gönderebilecek sözcükleri/sözcük öbeklerini kullanmak	kullanmamak -Ölçünlü dilde yer alan sözcükleri kullanmak -Zengin sözcük dağarcığı kullanmak
	Etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme	-Anlatım bozukluğu taşımayan tümceler kurmak -Okur için akıcı ve çekici tümceler kurmak -İyi yapılandırılmış tümceler kurmak	-Tümcenin ögeleri arasında uyum sağlamak -Tümcelerde zaman uyumunu sağlamak -Tümcelerde çatı uyumunu sağlamak -Tümcelerde anlam bulanıklığını gidermek -Tümce yinelemesinden kaçınmak -Gelişmiş tümceler kurmak
	Metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme	-Yazım kurallarını doğru uygulamak -Noktalama kurallarını doğru uygulamak -Paragraflara ayırma kurallarını doğru uygulamak -Kağıdı düzenlemek	-Yazım kurallarını doğru uygulamak -Noktalama kurallarını doğru uygulamak -Paragraflara ayırma kurallarını doğru uygulamak -Kağıdı orantılı/özenli
Değerlendirme	Metni gözden geçirebilme	-Amacı gözden geçirme -Düşünceleri gözden geçirme -Metnin yüzeysel/biçimsel özelliklerini gözden geçirme -Metnin içeriksel özelliklerini gözden geçirme	
Düzeltilme	Metni düzeltebilme	-Metnin yüzeysel/biçimsel özelliklerini düzeltme -Metnin içeriksel özelliklerini düzeltme	-Metin üzerinde gerekli düzeltmeleri yapmak

Dönem planı çerçevesinde belirlenen hedef ve davranışları yakalamak için 40-45 dakikalık zaman dilimlerinden oluşan derslerde öğretme-öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Derslerde gerçekleştirilen bu etkinlikler hedef, davranış, metinsel eylem, yöntem, teknik, öğretme durumu ve zaman açısından ders planı olarak planlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test fark puanlarının karşılaştırmasına ilişkin bulgulara yer verilecektir. Bu bulgular aynı zamanda araştırmanın alt problemlerini oluşturan denencelerin doğrulanıp doğrulanmadığının saptanması açısından da önemlidir. Aşağıda bu konuya ilişkin ayrıntılara yer verilecektir.

Tablo 1: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin İçeriğini Oluşturabilme Becerisi Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı Bağımsız t-Testi Sayısal Değerleri*

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
DENEY	26	8,38	4.60	31,33	8,74	,000
KONTROL	26	-0,012	1.65			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, metnin içeriğini oluşturma becerisine ilişkin ortalama puanların farkları deney grubu için 8,38, kontrol grubu için ise -0,012 olarak bulgulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun metnin içeriğini oluşturma becerisine ilişkin fark puanları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sınamak için veriler bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen sayısal değerler [$t(31,33)=8,74$, $p\leq,05$], deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metni Tutarlı Bir Biçimde Yapılandırabilme Becerisi Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı Bağımsız t-Testi Sayısal Değerleri

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
DENEY	26	10,93	4,91	50	8,66	,000
KONTROL	26	,67	3,51			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme becerisine ilişkin ortalama puanların farkları, deney grubu için 10,93, kontrol grubu için ise ,67 olarak bulgulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun metni tutarlı bir biçimde yapılandırabilme becerisine ilişkin fark puanları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sınamak için veriler bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen sayısal değerler [$t(50)=8,66$, $p\leq,05$], deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yerinde Sözcük Kullanabilme Becerisi Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı Bağımsız t-Testi Sayısal Değerleri

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
DENEY	26	2,93	1,71	50	3,83	,000
KONTROL	26	1,29	1,34			

Tablo 3’te görüldüğü gibi, yerinde sözcük kullanabilme becerisine ilişkin puanların farkları ortalaması deney grubu için 2,93, kontrol grubu için ise 1,29 olarak bulgulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun yerinde sözcük kullanabilme becerisine ilişkin fark puanları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sınamak için veriler bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen sayısal değerler [$t(50)=3,83$, $p\leq,05$], deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygun Tümce Kurabilme Becerisi Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı Bağımsız t-Testi Sayısal Değerleri

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
DENEY	26	5,66	2,45	50	4,98	,000
KONTROL	26	2,14	2,64			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, uygun tümce kurabilme becerisine ilişkin puanların farkları ortalaması, deney grubu için 5,66, kontrol grubu için ise 2,14 olarak bulgulanmıştır. Deney ve kontrol

grubunun uygun tümce kurabilme becerisine ilişkin fark puanları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sınamak için veriler bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen sayısal değerler $[t(50)=4,98, p \leq,05]$, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin Mekanik Özelliklerini Uygulayabilme Becerisi Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı Bağımsız t-Testi Sayısal Değerleri*

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
DENEY	26	3,26	2,11	50	5,56	,000
KONTROL	26	,30	1,69			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, metnin mekanik özelliklerini uygulayabilme becerisine ilişkin puanların farkları ortalaması deney grubu için 3,26, kontrol grubu için ise ,30 olarak bulgulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun metnin mekanik özelliklerini uygulayabilme becerisine ilişkin fark puanları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sınamak için veriler bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen sayısal değerler $[t(50)=5,56, p \leq,05]$, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Puan Durumu (Metin Oluşturabilme Becerisi) Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı Bağımsız t-Testi Sayısal Değerleri*

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
DENEY	26	31,19	13,80	38,62	8,68	,000
KONTROL	26	4,41	7,51			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, toplam puan durumuna ilişkin puanların farkları ortalaması deney grubu için 31,19, kontrol grubu için ise 4,41 olarak bulgulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun toplam puan durumuna ilişkin fark puanları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sınamak için veriler bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen sayısal değerler $[t(38,62)=8,68, p \leq,05]$, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan bu izlencede yer alan etkinlikler, öğrencilere yazılı metin üretimine ilişkin yaşadıkları sorunların çözümünü açısından katkı sağlamıştır. Özellikle öğrencilerin sık sık yaşadıkları içerik oluşturma ve tutarlılık sorununun aşılmasında, beyin fırtınası, serbest yazma, konu ağacı oluşturma gibi düşünce üretme tekniklerinin çok önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bulgular, kümeleme, serbest yazma, ven şeması kullanma, akran dönütü gibi daha çok metnin içeriğini oluşturmayla ilişkili stratejilerin etkisini inceleyen Hopkins (2002)'in; planlama, taslak yazma ve gözden geçirme stratejilerinin etkisini inceleyen La Paz ve Graham (2002)'in bulgularıyla örtüşmektedir.

Benzer biçimde tutarlılık ile ilgili bulgular da süreç yaklaşımının uygulandığı öğretim ortamında yer alan öğrencilerin daha tutarlı metin ürettiklerini bulgulayan La Paz ve Graham (2002) ve Adıgüzel (1998)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmada yukarıda değinilen diğer çalışmalardan farklı olarak, metinsel tutarlılığın sağlanmasında metindilbilim temelli etkinlikler işe

koşulmuştur. Bu etkinlikler, öğrencilerde metin kavramına ilişkin farkındalık yaratmış ve ürettikleri yazılı metinleri daha bilinçli olarak gözden geçirmelerini sağlamıştır.

Yerinde sözcük kullanma, uygun tümce kurma ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulamaya becerilerine ilişkin bulgular da dikkate alınınca elde edilen tüm bulgular, yazılı metin üretme becerilerini geliştirmede, bilişsel süreç modeline göre hazırlanan izlencenin geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu olumlu etkinin ortaya çıkmasında bilişsel süreç modeline göre hazırlanan izlencenin öğrenci merkezli olması, bu izlencede zaman sınırının olmaması, öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretmenlerinden ürettikleri yazılı metinlerle ilgili geri bildirim alma olanaklarının olması da önemli bir rol oynamıştır.

Bu bulgular süreç yaklaşımının, lise düzeyi öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini araştıran Scannella (1982)'ın bulgularıyla ve altı geleneksel sınıf ile süreç yaklaşımının uygulandığı altı deney grubunu karşılaştırdığı çalışmada, deney grubu lehine ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulguların Hamilton (1992)'un bulgularıyla da örtüşmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın bulgularına göre, öğretim ortamında işe koşulan bilişsel süreç modeline göre hazırlanan izlencede yer alan etkinlikler, yazılı metin üretiminin tüm aşamalarında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olmuştur. Süreç yaklaşımının, öğrencilerin yazma becerisini ve yazma becerisine ilişkin alt becerilerini geliştirmeleri açısından önemli katkılar sağladığı gerçekleştirilen pek çok bilimsel çalışmalar sonucunda bulgulanmıştır. Bu çalışmanın bulguları da o bulgular ile örtüşmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, F. M. (1998). *The Effects of the Process Approach to Teaching Writing on Turkish Students' Writing Skills and Overall Language Proficiency in EFL*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi.
- Aksan, Y. ve Çakır, Ö. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Metinsellik Ölçütleri ve Metin Konusu Oluşumu Açısından Değerlendirilmesi *XI. Dilbilim Kurultayı*, Hz. Deniz Zeyrek, Şükriye Ruhi, Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.
- Brand, A. G. (1989). *The Psychology of Writing: The Affective Experience* New York: Greenwood Press.
- Beaugrande, R. A.; Dressler W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistic*. Longman, London and New York.
- Berkenkotter, C. (1988). Decisions and Revision: The Planning Strategies of a Publishing Writer. In G. T. Edward & P. J. Corbett. *The Writing Teachers Sourcebook*. Oxford University Press.
- Cho, Y. (2003). Assessing Writing: Are we Bound by Only One Method? *Assessing Writing*, 8, 165-191.
- Enginarlar, H. (1994). Öğrenci Kompozisyonlarında Bağdaşıklık Sorunları ve Paragraf Yapısı. *Çağdaş Türk Dili*, 77-78, 34-36.
- Flower, L. & Hayes J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Gebrhard, R. C. (1983). Writing Processes, Revision and Rhetorical Problems: A Note on Three Recent Articles. *College Composition and Communication*, 34, 294-296.
- Hamilton, A. C. (1992). *Performance Assessment of Personal Correspondence on The Development of Written Language Use and Functions in Traditional and Process Writing Second-Grade Classrooms* Ph.D., The University of Alabama at Birmingham.
- Hopkins, C. (2002). *Improving Tenth-Grade Students Five Paragraph Essay Writing Skills Using Various Writing Strategies Guided Assignments and Portfolios for Growth*. ED 471 633.
- Huber, E. ve Uzun, L. (2001). Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel Metin Yazma Edimi. İçinde *Dilbilim Araştırmaları* (haz.) Serkan Şener, BÜ Yayınevi.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, Ankara: AÜEBF Yay.
- La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- Özçelik, D. Ali (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Pressley, M. & Harris R. K. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. In Patricia A. A., Philip H. W. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge.
- Ruhi, Ş. (1994). İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları. *Çağdaş Türk Dili*, 77-78, 24-26.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. OUP: New York.
- Scannella, A. M. (1992). *A Writing-As-Process Model As A Means for Improving Composition in The High School*, Educat. D. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.
- Ün, K. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- van Dijk, T.A & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: AP.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- Witte, P. S. & Cherry, R. D. (1986). Writing Process and Written Products in Composition Research. In C. R. Cooper & S. Greenbaum (Ed.) *Studying Writing: Linguistic Approaches* Sage Publication.
- Zamel, V. (1983). The Composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies. *TESOL QUARTERLY*, 17, 165-187.

Ek 1. Puanlama Anahtarı

YAZILI METİNLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Beş alt bölümden oluşan bu puanlama anahtarı öğrencilere üretilen yazılı metinleri notlandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte belirtilen metinsel eylemlerle ilgili ölçütler gerçekleştirilme derecelerine göre **yetersiz**, **kabul edilebilir** ve **yeterli** olmak üzere üç aşamada değerlendirilecek ve puanlanacaktır. Sizden, öğrencinin yazılı metinlerini belirlenen ölçüt düzeylerinden hangisine uygun olduğunu belirlemeniz ve bu düzeye ilişkin sayıyı (1,2,3) puan bölümüne yazmanız beklenmektedir. Yetersizden daha kötü durumdaki maddeler için **sıfır (0)** puan verilecektir.

METİNİN İÇERİĞİNİ OLUŞTURABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Metnin Savunusunu (Tezini) Yazmak	Yeteri kadar sınırlandırılma, yazarın bakış açısını ortaya koyma, bir iddia taşıma ve üzerinde durulacak tek bir düşünce içermeme (konuyu belirginleştirme) özelliklerinden yalnızca birini taşıyan bir savunuyu yazmak	Yalnızca üzerinde durulacak tek bir düşünce içermeme (konuyu belirginleştirme) ve bir iddia taşıma özelliklerini taşıyan bir savunuyu yazmak	Yeteri kadar sınırlandırılma, yazarın bakış açısını ortaya koyma, bir iddia taşıma ve üzerinde durulacak tek bir düşünce içermeme (konuyu belirginleştirme) özelliklerinden tümünü taşıyan bir savunuyu yazmak	
Paragrafların Konusunu Açıkça Sunmak	Gelişme bölümündeki hiç bir paragrafın konusunu açıkça belirginleştirmemek/konu tümcesi yazmamak	Gelişme bölümündeki her bir paragrafın konusunu belirginleştirmek ancak konu tümcesi yazmamak	Gelişme bölümündeki her bir paragrafın konusunu açıkça belirginleştirmek/konu tümcesi yazmak	
Metnin Başlığını Yazmak	Metnin konusunu aşırı genelleyen, metnin çerçevesini oluşturmayan ve ilkelerine uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) olmayan bir başlık yazmak	Metnin konusunu yansıtan ve çerçevesini oluşturan ancak ilkelerine uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) olmayan bir başlık yazmak	Metnin konusunu yansıtan ve çerçevesini oluşturan ve ilkelerine uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) bir başlık yazmak	
Metnin Giriş Bölümünü Yazmak	Metnin amacını ve savunusunu içermeyen ve okur merkezli olmayan bir giriş yazmak	Metnin amacını ve savunusunu içeren ancak okur merkezli olmayan bir giriş yazmak	Metnin amacını ve savunusunu içeren okur merkezli bir giriş yazmak	
Metnin Konusunu Geliştirmek	Konuyu artalan ve dünya bilgisine dayalı herhangi bir tanıtlama yapmaksızın ve özgün bilgi vermeden geliştirmek/ayrıntıya girmemek	Konuyu özgün bilgi kullanarak ancak artalan ve dünya bilgisine dayalı herhangi bir tanıtlama yapmaksızın geliştirmek (en az iki paragraf)	Konuyu artalan ve dünya bilgisine dayalı tanıtlamalar yaparak ve özgün bilgi vererek geliştirmek/ayrıntıya girmek (en az üç paragraf)	
Metnin Sonuç Bölümünü Yazmak	Vargılar içermeyen, metni kısaca özetlemeyen ve metnin tezine gönderimde bulunmayan bir sonuç bölümü yazmak	Vargılar içeren, metni özetleyen ancak metnin tezine gönderimde bulunmayan bir sonuç bölümü yazmak	Gerekçelendirilmiş vargılar içeren, metni özetleyen ve metnin tezine gönderimde bulunan bir sonuç bölümü yazmak	
Metinde Gereksiz Bilgiden Kaçınma	Metinde sık sık gereksiz ayrıntı (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) içeren tümceler kullanmak/Düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmak	Metinde birkaç yerde gereksiz ayrıntı (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) içeren tümceler kullanmak /Çok az düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmak	Gereksiz ayrıntıdan (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) kaçınmak/ Düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmamak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %33'Ü:	

METNİN TUTARLI BİÇİMDE YAPILANDIRABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Ardışık Tümceler Arasında Mantıksal/Anlamsal Bağlar Kurmak	Aralarında mantıksal/anlamsal açıdan bağlantı kurma zorluğu yaşanan tümceler (2-3) yazmak	Aralarında mantıksal/anlamsal açıdan bağlantı kurma zorluğu yaşanan tümce (1) yazmak	Tümceler arasında eksiksiz mantıksal/anlamsal bağlantı kurmak	
Ardışık Tümceler Arasında Gönderim Yapmak	Tümceler arasında birkaç (2-3) gönderim hatası yapmak	Tümceler arasında çok az (1) gönderim hatası yapmak	Tümceler arasında eksiksiz ve doğru gönderim ilişkileri kurmak	
Metin İçinde Değiştirme ve Eksilti Yapmak	Birkaç (2-3) değiştirme ve eksilti hatası yapmak	Çok az (1) değiştirme ve eksilti hatası yapmak	Değiştirme ve eksilti hatası yapmamak	
Bağlaçları Doğru Kullanma	Bağlaç kullanmayla ilgili birkaç (2-3) hata yapmak	Bağlaç kullanmayla ilgili çok az (1) hata yapmak	Bağlaçları hatasız kullanmak	
Metin İçinde Sözcüksel Bağdaşıklığı Sağlama	Genelde metnin teziyle bağdaşmayan sözcükler kullanmak/bağdaşık başlık yazmak	Belirli bölümlerde metnin teziyle bağdaşmayan sözcükler kullanmak/bağdaşık başlık yazmak	Genelde metnin teziyle bağdaşmayan sözcükler kullanmak/bağdaşık başlık yazmak	
Konu Birliğini/Sürekliliğini Sağlama	Metnin konusuyla bağlanamayan (ayrık) önermelere yer vererek konu birliğini/sürekliliğini aksatmak	Metnin genelinde ayrık önermelere yer vermek ancak konu birliğini/sürekliliğini aksatmamak	Metnin genelinde ayrık önermelere yer vermeyerek konu birliğini/sürekliliğini kusursuz biçimde sağlamak	
Metin İçinde Giriş ve Gelişme Bölümünü Bağlama	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşmayan geliştirme paragrafları yazmak	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan kabul edilebilir derecede bağdaşmayan geliştirme paragrafları yazmak	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam anlamıyla bağlantılı geliştirme paragrafları yazmak	
Metnin Önceki Bölümleriyle Sonuç Bölümünü Bağlama	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşmayan sonuç bölümü yazmak	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan kabul edilebilir derecede bağdaşmayan sonuç bölümü yazmak	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşmayan sonuç bölümü yazmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %33'Ü:	

ETKİLİ BİR ANLATIM İÇİN YERİNDE SÖZCÜK KULLANABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Sözcük Seçimi ve Kullanımı	Çok sayıda (2-3) anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratacak sözcük-sözcük öbeği kullanmak	Çok az sayıda (1) anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratacak sözcük-sözcük öbeği kullanmak	Anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratmayacak sözcükler-sözcük öbekleri kullanmak/ Sözcükleri-sözcük öbeklerini doğru yerinde kullanmak	
Aynı Anlama Gelecek Sözcük Kullanımı	Birkaç yerde (2-3) aynı anlama gelecek sözcükleri-sözcük öbeklerini bir arada kullanma	Çok az yerde (1) aynı anlama gelecek sözcükleri-sözcük öbeklerini bir arada kullanma	Aynı anlama gelecek sözcükleri-sözcük öbeklerini bir arada kullanmamak/Sözcük yinelemesi yapmamak	
Ölçünlü Dile İlişkin Sözcük Kullanımı	Birkaç (2-3) yerde ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmamak	Çok az yerde (1) ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmamak	Ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmamak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmak	
Sözcük Dağarcığı	Dar bir sözcük dağarcığı kullanmak	Ortalama bir sözcük dağarcığı kullanmak	Zengin bir sözcük dağarcığı kullanmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %10'U:	

ETKİLİ BİR ANLATIM İÇİN UYGUN TÜMCE KURABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Tümcein Öğeleri Arasında Uyum Sağlama	Çok sayıda (2-3) özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Zaman Uyumunu Sağlamak	Çok sayıda (2-3) zaman uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) zaman uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Zaman uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Çatı Uyumunu Sağlamak	Çok sayıda (2-3) çatı uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) çatı uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çatı uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Anlam Bulanıklığını Gidermek	Çok sayıda (2-3) anlam belirsizliği taşıyan tümce yazmak	Çok az sayıda (1) anlam belirsizliği taşıyan tümce yazmak	Anlam belirsizliği taşımayan tümceler yazmak	
Tümce Yinelemesinden Kaçınmak	Metin içinde çok sayıda (2-3) aynı anlama gelecek tümce yinelemesi yapmak	Metin içinde çok az sayıda (1) aynı anlama gelecek tümce yinelemesi yapmak	Aynı anlama gelecek tümceler yazmamak	
Gelişmiş Tümceler Kurmak	Metnin genelinde geliştirilmemiş (basit) tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmamak	Metinde ortalama sayıda gelişmiş tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmak	Metnin genelinde gelişmiş tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %10'U:	

METNİN MEKANİK ÖZELLİKLERİNİ DOĞRU UYGULAYABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Yazım Kurallarını Doğru Uygulama	Yazım kurallarını uygulamada birçok (3-4) hata yapmak	Yazım kurallarını uygulamada çok az (1-2) hata yapmak	Yazım kurallarını hatasız uygulamak	
Noktalama Kurallarını Doğru Uygulama	Noktalama kurallarını uygulamada birçok (3-4) hata yapmak	Noktalama kurallarını uygulamada çok az (1-2) hata yapmak	Noktalama kurallarını hatasız uygulamak	
Metni Paragraflara Doğru Ayırma	Paragraflara ayırmada birçok (2) hata yapmak	Paragraflara ayırmada çok az (1) hata yapmak	Metni hatasız biçimde paragraflara ayırmak	
Kâğıt Düzenleme	Kompozisyon kâğıdı ve yazı özensiz	Kompozisyon kâğıdı ve yazı ortalama düzeyde	Kompozisyon kâğıdı ve yazı özenli	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %14'Ü:	
GENEL TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN GENEL TOPLAM PUAN:			