

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2019♦ Cilt/Volume:16♦ Sayı/Issue: 44, s. 221-250

4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ¹

Jale ÖZTÜRK

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, ozturkj@mku.edu.tr

Orcid ID: 0000-0001-5243-8360

Yakup ALAN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, alanyakup@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-9888-1357

Makale Geliş Tarihi: 28.07.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Öztürk, J, & Alan, Y. (2019). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi.
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (44), 221-250.

Öz

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini ortaya koymaktır.

Çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma desene uygun hazırlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda eşit olmayan gruplar ön test son test desenli yarı deneysel model, nitel boyutunda ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma ölçüt örneklemeğe uygun olarak, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) B2 ve devamında C1 kurunda Türkçe öğrenen 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisiyle yürütülmüştür. Yazma dersleri deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak, kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına uygun olarak işlenmiştir. Uygulaması 12 hafta süren çalışmada nicel veriler; Kişisel Bilgi Formu,

¹ Bu çalışma, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeylerine Etkisi isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN

Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği ile; nitel veriler ise Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 17.0 programından yararlanılmış ve Bağımsız Örneklem T-Testi ve Bağımlı Örneklem T-Testi analizleri yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıkları ancak uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeliyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yazma, Yazma Becerisi, Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli*

THE EFFECT OF THE 4+1 PLANNED WRITING AND EVALUATION MODEL ON THE WRITING SKILLS OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This study aimed to determine the effect of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the writing skills of students learning Turkish as a foreign language.

It was designed as mixed type study using both quantitative and qualitative methods. A quasi-experimental method with pre- and post-tests for the unequal groups was used in the quantitative part, and the descriptive analysis was used for the qualitative part. The study was conducted with 20 students in the experimental group and 20 students in the control group who were learning Turkish at the B2 level at the Kilis 7 Aralık University Turkish and Foreign Languages Research and Application Center. The writing classes were provided using the 4+1 planned writing and evaluation model with the experimental group and the Kilis Turkish Education Center (Kilis TÖMER) program with the control group. In the 12-week study, the quantitative data were collected using a planned writing and evaluation scale, a planned writing and self-evaluation scale. The qualitative data were collected using a student interview form. The quantitative data were analyzed with SPSS 17.0 software using, the independent samples t-test and the paired samples t-test. The qualitative data were subjected to descriptive analysis.

This study determined that foreign learners of Turkish have difficulty writing however, the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model improved the students' writing skills.

Keywords: *Teaching Turkish to foreign, Writing, Writing Skills, Planned Writing and Evaluation Models*

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Giriş

Türkçe zengin kelime hazinesiyle dünyanın en eski ve köklü dillerinden biridir. Hun İmparatorluğu devrinden beri Türkçenin öğretiminin yapıldığı bilinmekle beraber bununla ilgili belirsizlikler mevcuttur. Hangi ortamlarda, hangi araç-gereçle veya hangi şartlarda ve nasıl yapıldığı noktasında tam bir uzlaşma olmasa da Türkçenin binlerce yıldır hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı bilinmektedir (Biçer, 2017: 8). Modern anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri ise son yıllarda hız kazanmıştır. Burs ve eğitim imkânları, doğal güzellikleri, ekonomik faaliyetler, sosyal ve siyasal sebepler gibi durumlardan dolayı yabancı bireyler Türkiye'ye gelme ve Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmeye başlamışlardır. Başlangıçta Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ege Üniversitesi bünyesinde kurulan dil öğretim merkezlerinde yürütülen Türkçe öğretim faaliyetleri, günümüzde neredeyse bütün üniversitelerin bünyesindeki dil öğretim merkezleri ile özel kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında da Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı aracılığıyla dil merkezlerinde ve Türkoloji Enstitülerinde Türkçe öğretimi faaliyetleri yapılmaktadır.

Dört temel dil becerisinin kazandırılması ve bunların uygulamaya dökülmesi faaliyetlerini kapsayan yabancılara Türkçe öğretiminde yer alan temel becerilerden biri de yazmadır. Yazma becerisi öğrencilerin eğitim hayatlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü yazma becerisi eğitim için başka bir ülkede bulunan yabancı öğrencilerin sınav, ödev gibi performanslarını etkilemektedir (Büyükkiz, 2012: 71). Örneğin öğrencilerin derslerinde başarılı sayılabilmeleri için yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını ölçmede en çok kullanılan yollardan biri yazılı sınavdır. Yazma becerisi gelişmemiş bireylerin, bu sınavlarda istenen performansı göstermesi ise mümkün olamamaktadır.

Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini ve nitelikli ürünler ortaya koyabilmelerini sağlayacak yazma becerisini geliştirmenin birçok yolu vardır. Bu yollardan biri de 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelidir. Yazma sürecinde öğrenciyi yönlendiren bir yapısı olan bu modelle öğrenciler nitelikli ürünler ortaya koyabileceklerdir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Hızla gelişen ulaşım ve iletişim araçları dünyamızı küçültmüş, yabancı dil kullanmayı diğer ülkelerle siyasal, bilimsel, kültürel, ekonomik alanlarda ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkileri geliştirebilmek adına bir gereklilik hâline getirmiştir (Dilidüzgün, 1995: 2). Günümüz dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler neticesinde uluslararası ilişkiler çok farklı bir boyut kazanmış ve insanlar arasında bir iletişim problemi ortaya çıkmıştır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması amacıyla da yabancı diller öğrenilmeye başlanmıştır. Çünkü bir toplumda yaşayan insanlarla etkileşim kurabilmek için o toplumun dilini öğrenmek şarttır. Daha çok dinî, ticari ve kültürel meselelerden dolayı bir yabancıya farklı bir dili öğrenmesi çok eski zamanlardan

beri ihtiyaç olarak görülmüş ve insanlar farklı dilleri öğrenme çabasına girmişlerdir (Biçer, 2012: 108).

Özellikle günümüzde dünyanın küreselleşmesinden Türkçe de etkilenmiş ve Türkçe de insanların öğrenmeyi istedikleri diller arasına girmiştir. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sadece Türkiye’de değil kamu kurumları, dernekler, sivil toplum kuruluşları gibi yapılar vasıtasıyla dünyanın birçok ülkesinde de yapılmaktadır. Ülkemizde veya farklı ülkelerde yaşayan yabancılar kendilerine sunulan bu imkânlardan yararlanarak Türkçe öğretimi (Büyükkiz, 2011: 2; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 126) faaliyetlerine katılmaktadırlar.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yabancılar Türkçe öğretmenin temel amacı, dil becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanarak dilin tüm imkânlarından faydalanan bireyler yetiştirmektir. Bu yüzden becerilerin tam edinilmesi ve iletişimde bunlardan yararlanılabilmesi için hepsine ayrı ayrı önem verilmelidir. Yabancılar Türkçe öğretirken anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde doğal sıranın takip edilmesi oldukça yaygın bir görüştür. Birey önce duyacak, sonra konuşacak ve ardından okumayı en sonda da yazmayı öğrenecektir (Ünsal, 2008: 47). Türkçe öğrenen yabancı bireylerin en temel amacı Türkçeyi tam öğrenerek iyi bir dil kullanıcısı olmaktır. Bu da sadece Türkçeyi tam edinmekle ve tüm becerilerde başarıya ulaşmakla sağlanabilir. Bu becerilerin arasında da yazma becerisinin dikkate alınması ve geliştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü yabancı öğrencilerin yazma becerilerinin, özellikle üniversite eğitimlerinde, başarılarını etkilediği bilinen bir gerçektir (Büyükkiz, 2012: 71). Bu gerçek yabancılar Türkçe öğretiminde göz ardı edilemez.

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde; dil bilgisi yapılarının kullanımı, şekil ve cümle bilgisi farkındalığı, sahip olunan söz varlığı düzeyi gibi ölçütlere göre gelişim gösterir (Baş ve Turhan, 2017: 1233). Bu yüzden Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, istenilen seviyeye ulaştırmak ve yaptıkları yanlışları en aza indirebilmek için temel seviyeden itibaren düzenli yazma çalışmalarına yer vermek gerekmektedir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 62). Hughey’e (1983) göre yabancı dil öğrenen bireyler, yazma becerilerini tam olarak gösterene kadar ikinci dillerinde tam olarak istenilen seviyeye ulaşamayacaklardır. Bu da yabancı öğrenciler için yazma becerisinin geliştirilmesinin ne denli önemli olduğunun ve yazma becerisini geliştiremeyen bireylerin asla Türkçeyi tam olarak öğrenip kullanamayacaklarının bir göstergesidir.

Myers’e (1993) göre yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin öncelikle bireysel olarak çaba harcaması ve yazma çalışması yapmasıyla mümkündür. Ancak bunun yanında sınıfta yazma çalışmaları yapmak öğrencilerin doğru ve etkili yazma becerisini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf içi etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır.

Sınıf içinde yapılabilecek çalışmalar ile öğrencilerin yazma becerilerini istenilen düzeye ulaştırabilmek mümkündür. Ancak unutulmamalıdır ki öğrencilerin

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

öncelikle yazmayı istemeleri gerekmektedir. Birçok öğrenci yazamayacağını düşünür ve buna bağlı olarak da yazmak istemez. Bunun nedeni öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri, yazma çalışmalarını sıkıcı bulmaları veya yazma konusu hakkında yazacak bir şey bulamamalarıdır. Bu nedenle öğrenciler yazmaya teşvik edilmeli ve yazma çalışmaları sıkıcı bir uğraş olmaktan çıkarılmalıdır (Koban Koç, 2015: 176). Cowley (2011) de yazma çalışmalarının sıkıcı olması durumunda öğrencilerin motive olamayacaklarını ve çalışmalara istenilen düzeyde katılamayacakları için çalışmalardan verim alınamayacağından bahsetmiştir. Buna karşın öğrencilerin motivasyonu üst düzeye çıkarıldığında istenilen verimin elde edilebileceğini belirtmiştir.

Tiryaki'ye (2013: 39) göre yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirebilmek için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu hususlar şöyledir:

- Yazma çalışması yaptırılacak öğrencilerin özellikleri iyi bilinmelidir (ana dili, kültürel özellikleri, yaşı vb.).
- Olumsuz aktarımların önüne geçilmelidir. Bu da öğrenci özelliklerini bilmekle mümkündür.
- Düzenli ve planlı yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Çalışmaların tüm aşamalarında öğrencilere rehberlik edilmelidir.
- Farklı metin türlerinde farklı anlatım yollarından yararlanılarak çalışmalar yaptırılmalıdır.

Böylelikle öğrenciler yazma becerisinin kendilerinde oluşturduğu güven zedelenmesinden kurtulacak ve seviyelerine uygun, nitelikli eserleri ortaya çıkarabileceklerdir.

Yazma Yaklaşımları

Yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için üzerinde önemle durulması gereken bazı unsurlar vardır. Bunlardan biri de yazma becerisinin gelişiminin bir süreç olduğunun unutulmamasıdır. Bu süreci iki yaklaşımla ele almak mümkündür. Bunlar ürün merkezli yaklaşım ve süreç yaklaşımıdır (Oral, 2014: 24). Bu yaklaşımlar şu şekildedir:

Ürün Merkezli Yazma Yaklaşımı

1970'li yıllara kadar yazma öğretiminin, kural ve talimatlara bağlı, doğru yazım biçimini vurgulayan ve geleneksel yazma şekillerini ihtiva eden ürün odaklı bir görünümü vardır (Maltepe, 2006: 43). Bu yaklaşımda yazı yazmak fikirlerin kayıt altına alınması olarak görülmektedir. Bu yaklaşım nasıl yazıldığına değil de ortaya ne çıktığına önem verdiği için dolayı öğretmenin rolü, değerlendirici konumunda olmasıdır. Yazının değerlendirilmesinde de öğretmen dil bilgisi, sözcüklerin kullanımı, cümle yapısı gibi teknik konuları ölçüt olarak bir değerlendirme gerçekleştirir (Oral, 2014: 24). Bu yaklaşımı savunanlara göre alanında uzman yazarlar çalışmalarına başlamadan önce ne yazacaklarını bilirler. Bu yüzden de metni oluştururken önemli olan düşüncelerin üretilmesi değil, bunların

düzenlenmesi ve uygun hâle getirilmesidir (Ülper, 2008: 39). Ürün merkezli yaklaşım, öğrencilerin araştırma yapmasını sağlayarak ya da tecrübelerinden yararlanılarak çalışma yapılan bir yaklaşım değildir ve yazma öğretimi geleneksel yollarla yapılmaktadır. Fakat yaklaşımın tanımında bahsedilen bu geleneksel yöntemler, yazma çalışmaları sırasında öğrenciler tarafından kullanılamamaktadır (Brand, 1989: 20). Öğrencinin pasif olması ve sadece ortaya çıkan ürüne odaklanması gibi sebeplerden dolayı ürün odaklı yaklaşım eleştirilere maruz kalmaktadır (Ülper, 2008: 39).

Süreç Merkezli Yazma Yaklaşımı

Süreç yaklaşımı, yazmaya bir ürün olarak değil, bir süreç olarak bakan yaklaşımdır. Ürün odaklı yaklaşımda önemli olan “Ne yazıldı?” sorusu burada yerini “Nasıl yazıldı?” sorusuna bırakır. Bu yaklaşımda yazma sürecinin nasıl işlediği, süreç sonunda elde edilen ürünlerin nasıl geliştirilebileceği gösterilir ve öğrencilere rehberlik edildiğinde daha nitelikli ürünler ortaya çıkacağı iddia edilir (Ülper, 2008: 41).

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazma sürecini farklı aşamalarda toplayan farklı modellerle karşımıza çıkmaktadır. “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli” ve “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli” de karşımıza çıkan süreç temelli yazma modelleridir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesinde kullanılan mevcut ölçüm araçlarının yetersiz olduğunu düşünen Amerikalı öğretmenler ve Kuzeybatı Eğitim Laboratuvarında görev yapan uzmanlar tarafından geliştirilmiştir (Özdemir ve Özbay, 2016: 263). Araştırmacılar iyi bir yazıda olması gereken özellikleri tespit edebilmek amacıyla öğrencilerden toplanan çalışmalardan yola çıkarak yazmanın “fikirlere, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum” olmak üzere yedi temel özelliğini ortaya çıkarmışlardır (Karatay, 2011a: 26):

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilere yazma tekniklerinin öğretilmesi ve öğretmenlerin değerlendirmelerini yapabilmesi amacıyla ortaya çıkarılmıştır. Modelde yer alan her bir aşama kendi içinde analitik bir değerlendirmeye tabi tutulur. Böylelikle hem öğrencilerin iyi oldukları bölümlerin desteklenmesi hem de zayıf oldukları kısımların ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine olanak tanır. Ayrıca öğretmenlerin de etkinlik ve strateji geliştirmesine yardımcı olarak (Özdemir, 2014: 46) kendilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (PYDM)

Yazılı anlatım çalışmalarıyla ortaya çıkarılan ürünlerin oluşturulma amacı, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu ürünlerin bir okuyucusu olduğunda çalışmalar anlam kazanır. Ancak ortaya çıkan

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

metinlerin bir okuyucusunun olması veya ürünlerin tamamlanabilmesi bazı şartlara bağlıdır. Bu şartlardan birincisi yazma çalışmasına başlanmadan önce bir yazı planının ortaya konulmasıdır. Çünkü planı olmayan bir yazının istenilen verimi vermesi çok mümkün olmayacaktır. Plan hem yazma sürecinde bireye nasıl bir yol izleyeceği konusunda yardımcı olur hem de okurun karşısına anlamlı, düzenli ve tutarlı metinler konulmasını sağlar. Böylelikle okur da bir bütünlük içinde oluşturulan yazıyı kafa karışıklığı yaşamadan ve akıcı bir şekilde okuyabilir. Ayrıca yazma çalışmaları sonucunda elde edilen ürünlerin içerdiği mesajların okur tarafından anlaşılabilmesi, ele aldığı konunun ve o konuyu anlatış biçiminin okuru sürüklemesi gerekmektedir. Ancak hâlihazırda kullanılan geleneksel yazma modellerinde öğrenciler çalışmalarında nelere dikkat edeceğini bilmediğinden ve anlam bütünlüğü, akıcılık, imla kuralları, noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılması ve anlatım tarzları gibi özelliklerin üzerinde durulmadığından öğrenciler ortaya koydukları ürünlerin niteliği hakkında bir değerlendirme yapamamaktadırlar (Sever, 2013: 34). Bu durumun sonucunda da öğrenciler neyi, neden ve nasıl yazmaları gerektiği konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadan yazılı bir metin ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin süreçten haberdar oldukları, kendi çalışmalarını üzerinde değerlendirme yapabildikleri süreç sonunda ortaya çıkan ürünler daha nitelikli çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden nitelikli bir metnin oluşturulması; söyleneceklerin tasarlanmasına, yazma taslağı oluşturmaya, taslağın düzenlenmesine ve yazılanların çeşitli açılardan düzeltilmesine yani işlevsel bir plan yapmaya bağlı olarak ortaya çıkabilir (Karatay, 2011a: 28). Bu da öğrencilerin sürece aktif olarak katılımlarının gerektiği ve çalışmalarını bir düzen içinde ortaya koydukları anlamına gelmektedir. Bu açılardan bakıldığında süreç temelli yazma modellerinden biri olan “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”, öğrencinin süreçte aktif olduğu ve kendini değerlendirebildiği “hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltme” aşamalarından oluşmaktadır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli öğrencilere yazma alışkanlığı ve nitelikli ürünler ortaya koyabilme becerisi kazandıran bir modeldir. Ayrıca öğrencilere duygu, düşünce ve tasarımlarını planlı ve sıralı bir şekilde ortaya koymayı da kazandırabilmektedir. Ortaya çıkarılan metnin türü ne olursa olsun, metinler bir bütünlük göstermelidir. Bu da öğrencilere çalışmalarında bir plan yapmaları ve süreci iyi yönetmeleri (Yılmaz ve Aklar, 2015: 224) gerektiğini öğretmektedir.

Öğrencilere bilişsel farkındalık ve pratik becerisi edindirmeyi amaçlayan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin belli ders saatlerinde belli bir konuda ürünler ortaya koymalarını hedeflemez. Bu model öğrencilerin süreçte aktif olarak yer aldıkları ve yapacakları çalışmayla ilgili hazırlıklar yaptıkları, yapılan hazırlıklardan yola çıkarak bir yazma planı oluşturdukları, plana bağlı kalarak yazma çalışması yaptıkları, çalışma esnasında belli zamanlarda oluşturdukları metinleri kontrol ettikleri ve gerekli düzeltmeleri yaptıkları bir süreci sınıf ortamına taşır. Böylelikle öğrenciler yazma sürecinin ve meydana getirdikleri eserin farkında olarak

zamanla kendi kendilerine yazabilme becerisini kazanacaklardır (Karatay, 2011b: 1036).

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli şu aşamalardan oluşmaktadır (Karatay, 2011a: 29; MEB, 2012; Kaldırım, 2014):

- Hazırlık
- Yazma taslağı oluşturma
- Taslağı gözden geçirme/düzenleme
- Yazıyı düzeltme
- Çalışmayı paylaşma/sunum

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, çalışmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin uygulanan model ve modelin aşamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, Karatay (2011a) tarafından şekillendirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerine etkisini tespit etmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak karma desene uygun hazırlanmıştır. Karma desen araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu verileri bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 322).

Çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasından yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model desenlerinden biri olan eşit olmayan gruplar ön test son test deseni, eğitimde yaygın ve kullanışlı bir modeldir (McMillan ve Schumacher, 2010: 278). Çünkü her zaman deneklerin rastgele atanması mümkün olmayabilir. Bu desende araştırmacı hâlihazırda var olan grupları kullanır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Gruplardan biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçilir. Seçimin ardından ön test uygulanır sonra uygulama yapılır ve son test uygulanır. Bu modelin ön test son test kontrol gruplu modelden tek farkı grupların rastgele dağıtılmamasıdır.

Çalışmada, Kilis TÖMER'in iki şubesinde Türkçe öğrenen öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Şubelerden Şube 1 deney grubu, Şube 2 ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma eşit olmayan gruplar ön test son test desenlidir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden ve ön test uygulanmasından sonra deney grubunda Karatay (2011a) tarafından şekillendirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulamaları yapılmış, kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına bağlı kalınarak ders süreci yürütülmüştür. Yapılan uygulamalardan sonra araştırmanın sonuçlarını ortaya çıkarıp değerlendirme yapabilmek amacıyla her iki gruba da son test uygulanmıştır.

Araştırmada; öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla da betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Bu tür analizdeki amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Bu nedenle deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama çalışması sonrasında yazma becerilerinin gelişimiyle ilgili görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) 2016 yılında öğrenim gören 40 yabancı öğrenci, görüşme grubunu ise Şube 1'de Türkçe öğrenen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma yeri olarak Kilis TÖMER'in seçiminde uygun örneklem yöntemine uygun olarak araştırmacının Kilis TÖMER'de derslere girmesi ve grubun kolay ulaşılabilir olması etkili olmuştur.

Çalışma grubuna B2 ve devamında da C1 düzeyindeki öğrencilerin seçilme nedeni ise, bu seviyedeki öğrencilerin uygulama modelinin gerekliliklerini yerine getirebilecek becerilere sahip olmasıdır. Çünkü 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline göre öğrencilerin; işlevsel planlama yapabilmesi, bu planları uygulayabilmesi, kendi gelişimini takip edebilmesi ve özgün öğrenme etkinliklerini kullanabilmesi gerekmektedir (Karatay, 2013: 29). Bu nedenden dolayı çalışma grubunun B2 ve C1 düzeyi olarak belirlenmesinde amaçsal örnekleme tiplerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme göre araştırmada çalışma grupları belli niteliklere sahip kişiler arasından seçilebilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü taşıyan birimler örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk vd., 2018: 94).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Gruplarda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek için Karatay (2013) tarafından geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) kullanılmıştır. Bu modele göre nitelikli bir yazıda şu ölçütler bulunmalıdır: hazırlık, planlama, düzenleme, dil ve anlatım ve sunum. Bu beş boyuttan oluşan ölçekte toplam 25 madde bulunmaktadır. Ölçek, Karatay tarafından üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Uygulama sonunda PYDÖ'nin güvenilirlik katsayısı (*Cronbach alpha*) araştırmacı tarafından ,93 olarak bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesini sağlamak için de Karatay (2013) tarafından geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) kullanılmıştır. Beş boyut ve 25 maddeden oluşan bu ölçek de üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Uygulama sonunda PYÖDÖ'nin güvenilirlik katsayısı (*Cronbach alpha*) araştırmacı tarafından ,86 olarak bulunmuştur.

Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama çalışması sonrasında yazma becerilerinin gelişimi ve uygulanan model ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından Öğrenci Görüşme Formu hazırlanmıştır. Formun oluşturulmasında benzer çalışmalardan (Aksu, 2015; Biçer, 2015) ve uzmanlardan (2 Türkçe öğretimi uzmanı öğretim üyesi ve 1 yabancılara Türkçe öğretimi derslerine giren öğretim elemanı) yararlanılmış ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formu öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi, uygulamanın yazma becerilerine katkısı, model ile ilgili görüşlerini almaya ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Uygulama Basamakları

Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce uygulamanın haftada kaç saat yapılacağı kararlaştırılmıştır. Kilis TÖMER'de Türkçe öğrenen B2 ve C1 öğrencileri haftada 6 saat yazma dersi almaktadır. B2 ve C1 kurlarının her biri 6 hafta sürmektedir. Toplamda 12 hafta olan eğitim sürecinin ilk haftasında yazma çalışmalarında kullanılacak olan temaların belirlenmesiyle ilgili işlemler yürütülmüş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. İkinci haftasında ise yapılacak çalışma hakkında deney grubu bilgilendirilmiştir. Ancak bilgilendirme esnasında öğrencilere araştırmanın amacı, ne kadar süreceği, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağıyla ilgili bilgi verilmemiştir. Kalan 10 haftalık sürede ise toplam 60 saat uygulama yapılmıştır.

Uygulama süresinin belirlenmesinin ve deney grubunun yapılacak çalışma hakkında bilgilendirilmesinin ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelini uygulamış, kontrol grubunda ise normal programın dışına çıkmadan KİLİS TÖMER programına bağlı kalarak çalışmalarını sürdürmüştür.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Uygulama öncesi işlemler:

Uygulama öncesinde deney grubunda ön test çalışması yapılmıştır. Buna göre öğrenciler önce “Kişisel Bilgi Formu”nu doldurmuş daha sonra ön test konusu olan “seyahatler” ile ilgili yazma çalışmalarını yapmış ve daha sonra buna bağlı olarak “4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği”ni doldurmuşlardır.

Uygulama sırasındaki işlemler:

• Birinci hafta

İlk ders saatinde daha önceden belirlenen duygular teması tahtaya yazılmış ve öğrencilere bu kavramın kendilerinde ne çağrıştırdığı sorularak beyin fırtınası başlatılmıştır. Sınıfta temayla ilgili verilen cevapların hepsi tahtaya yazılmış ve beyin fırtınası bittikten sonra bu kavramların değerlendirmesi yapılmıştır. İkinci ders saatinde konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması aşamasına geçilmiştir. Konuların sınırlandırılmasından sonra öğrencilerin anahtar kelimelerini belirlemeleri istenmiş ve öğrenciler, bu kavramlar hakkında detaylı bilgi edinmeleri konusunda bilgilendirilerek sonraki derse araştırma yapıp gelmeleri noktasında yönlendirilmişlerdir.

Yazma konularıyla ilgili araştırmalarını yapıp derse gelen öğrencilerin yazma taslağını oluşturmaları aşamasına geçilmiştir. Taslakların oluşturulması aşamasında araştırmacı, öğrencilerle görüşmeler yapmış ancak taslakları konusunda yargı belirtmekten ve taslaklarının içeriğine müdahale etmekten kaçınmıştır. Daha sonra öğrenciler oluşturdukları taslaklar doğrultusunda yazma çalışmalarını yapmaları konusunda yönlendirilmişlerdir.

Yazma çalışmalarını tamamlayan öğrencilerin yazılarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi amacıyla öğrencilerle yazıları hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma sonrasında eksiği olan öğrencilerin önceki aşamalara dönmeleri sağlanarak eksiklerini tamamlamalarına fırsat verilmiştir. Gözden geçirme aşamasının sonunda öğrencilerin yazma çalışmalarını tamamlamaları sağlanmıştır.

• İkinci hafta

Yazma çalışmalarını tamamlayarak derse gelen öğrencilerin çalışmalarını düzeltme aşamasına geçilmiştir. Düzeltme aşamasında ilk olarak öğrenciler küçük gruplara bölünmüş ve grup içinde tüm kâğıtların okunması ve hataların düzeltilmesi sağlanmıştır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin son aşaması olan sunum ve yayınlama aşamasında, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarını sınıf arkadaşlarına okumaları sağlanmıştır. Böylelikle süreç tamamlanmıştır.

• Üçüncü hafta

İkinci uygulama teması olan “teknoloji” kavramı öğrencilere verilmiştir. Konuyla ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amacıyla öğrencilere geçmişten günümüze teknolojinin seyrini ortaya koyan ve günlük hayatta en çok kullandığımız

teknolojik aletlerle ilgili fotoğraflar gösterilmiştir. Fotoğraflardan yola çıkılarak öğrenciler teknoloji hakkında konuşturulmuş ve konuyla ilgili kavram ve anahtar kelimeleri ortaya çıkarmaları ve yazma konularını belirlemeleri sağlanmıştır.

Belirledikleri konularla ilgili araştırma yaparak derse gelen öğrencilerle taslak oluşturma aşamasına geçilmiştir. Yazma planlarının oluşturulması aşamasından sonra öğrencilerin planları kontrol edilmiş, planlarında doğru sıralama takip edip etmedikleri, yazma konularıyla ilgili olmayan kısımları planlarına dâhil edip etmedikleri, konularıyla ilgili olan ama plana dâhil edilmeyen yerler olup olmadığı konusunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda eksikleri olan öğrenciler planlarını düzeltmeleri hususunda bilgilendirilmiştir. Planlarını tamamlayan öğrenciler de yazma çalışmalarını oluşturmaları hususunda yönlendirilmiştir.

• *Dördüncü hafta*

Öğrencilerden büyük kısmının yazma çalışmalarını tamamlayarak derse geldiği görülmüştür. Ancak hâlâ yazma planı oluşturamayan öğrenciler de mevcuttur. Bu öğrencilere planlarını oluşturmaları için ek süre verilmiştir. Çalışmasını tamamlayan öğrencilerle küçük gruplar oluşturularak düzeltme aşamasının ilk bölümüne geçilmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin kâğıtlarını incelemeleri ve gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanmıştır. Daha sonra son düzeltme aşamasına geçilmiş ve öğrencilerle görüşme yapılarak tamamının kâğıtları incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelere göre çalışmalarını tekrar yazmaları söylenmiştir. Son olarak da son adım olan yayımlama ve sunum aşamasına geçilmiş ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmıştır.

• *Beşinci hafta*

Üçüncü çalışma teması olan “moda” kavramı öğrencilere verilmiştir. Ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere moda ile ilgili kısa bir belgesel izletilmiştir. İzlemenin ardından belgeselde anlatılanlar öğrencilerle tartışılmış ve temayla ilgili kavramların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Öğrenciler, temaya uygun olarak yazma konularını ve anahtar kelimelerini belirlemeleri ve bunlarla ilgili araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmiştir.

Yazma konularıyla ilgili araştırma yaparak derse gelen öğrencilerle yazma planı oluşturma aşamasına geçilmiş ve yazma planı ortaya çıkarılmıştır. Bunun ardından öğrencilerle yazma planları hakkında görüşmeler yapılmış ve onlara planları üzerinde gerekli düzeltmeleri yapmaları hususunda ipuçları verilmiştir.

• *Altıncı hafta*

Planlarına bağlı kalarak yazma çalışmalarını yapan öğrencilerle ilk düzeltme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrenciler gruplara bölünmüş ve akran değerlendirmesi yapmaları sağlanmıştır. Birbirlerinin kâğıtlarını inceleyen öğrenciler gerekli düzeltmeleri yapmışlardır. Akran değerlendirmesinin ardından son düzeltme aşamasına geçilmiş ve öğrencilerle çalışmalarını hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde çalışmalar incelenmiş ve öğrencilerin gerekli düzeltmeleri

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin, düzeltme aşamasında yapılan uyarıları dikkate alarak çalışmalarını tekrar yazıp derse getirmelerinin ardından sunum aşamasına geçilmiştir. Yaptıkları çalışmaları arkadaşlarına okumaları sağlanmış ve süreç tamamlanmıştır.

• Yedinci hafta

Üçüncü çalışma teması olan “eğitim” kavramı öğrencilere verilmiştir. Ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amacıyla öğrencilere C1 düzeyi ders kitabında yer alan “Bilgi Toplumu ve Üniversiteler” isimli metin okunmuştur. Metnin okunmasının ardından öğrencilerle metin hakkında konuşulmuş ve öğrencilerin dikkatleri konuya çekilmiştir. Daha sonra öğrencilerin temaya uygun olarak yazma konularını belirlemeleri sağlanmış ve onlara konularıyla ilgili araştırma yapmaları konusunda ödev verilmiştir. Araştırma yaparak derse gelmelerinin ardından yazma planı oluşturma aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler konularına uygun olarak yazma planı yapmaları noktasında yönlendirilmiştir. Yazma planlarını oluşturmalarının ardından öğrencilerle planları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Planlarındaki eksik veya gereksiz yerleri belirlemeleri istenmiş ve planlarını tekrar gözden geçirmeleri sağlanmıştır. Planlarını tamamlamalarının ardından da yazma aşamasına geçmeleri ve çalışmalarını tamamlamaları için ödev verilmiştir.

• Sekizinci hafta

Öğrencilerin neredeyse tamamı yazma çalışmalarını tamamlayarak derse gelmişlerdir. Bu aşamada ilk düzeltme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin kâğıtları toplanmış ve rastgele dağıtım yapılmıştır. Tüm öğrencilerden kendisine gelen kâğıdı düzeltmeleri istenmiş daha sonra öğrencilerin yan yana gelerek yapılan yanlışlar hakkında tartışmalarına olanak sağlanmıştır. Son düzeltme aşamasının gerçekleştirilmesi amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yaptıkları çalışmalarda anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama yanlışları gösterilmiş ve bunları düzeltmeleri hususunda uyarılmışlardır. Daha sonra modelin son basamağı olan sunum aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları arkadaşlarına okumaları sağlanarak süreç tamamlanmıştır.

• Dokuzuncu hafta

Son çalışma teması olan “suç ve ceza” kavramı öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla medyada yer alan suç ile ilgili haberler yansıtılarak öğrencilere gösterilmiş ve bunlar üzerine konuşulmuştur. Daha sonra öğrenciler, konularını seçmeleri, sınırlandırmaları ve anahtar kavramlarını oluşturarak araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmişlerdir. Konuların belirlenmesi ve bunlarla ilgili araştırmaların yapılmasının ardından yazma planı oluşturulmaya başlanmıştır. Öğrenciler yazma planlarını yapmaları doğrultusunda serbest bırakılmıştır. Araştırmacı ara ara öğrencilerin yanına giderek planları hakkında öğrencilere sorular sormuştur. Öğrencilerin yaptıkları planlar hakkında görüşmeler yapılmış ve planlarına son hâlini vermeleri sağlanmıştır. Planların

tamamlanmasının ardından öğrenciler yazma çalışmalarını yapmaları hususunda ödevlendirilmişlerdir.

• *Onuncu hafta*

Yazma çalışmalarının ilk düzeltmesini yapmak amacıyla öğrencilerin kâğıtları toplanmış ve sınıfa rastgele dağıtılmıştır. Tüm öğrencilerin kendisine gelen kâğıtta yer alan hataları tespit etmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı sınıf içinde gezerek öğrencilere rehberlik etmiştir. Çalışmaların son düzeltme aşamasına geçilmiştir. Burada öğrenci çalışmalarında yer alan hatalar öğrencilere gösterilmiş ve bunları düzeltmeleri hususunda bilgilendirilmişlerdir. Son adım olan sunum aşamasına geçilmiştir. Yaptıkları çalışmaları arkadaşlarına okumaları sağlanmış ve çalışmalar toplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini almak için Öğrenci Görüşme Formu dağıtılmış ve formun cevaplanmasının ardından uygulama süreci bitirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen veriler hem nitel hem de nicel olduğundan dolayı verilerin analizinde nitel ve nicel teknikler birlikte kullanılmıştır. “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ve “4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan veriler nicel tekniklerle; “Öğrenci Görüşme Formu” ile elde edilen veriler ise nitel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları ile uygulama süreci ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için de bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulanan model hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Çalışmada, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevaplar incelenmiş verilerden kodlar çıkarılarak verilerle ilgili örnek alıntılar sunulmuştur.

Verilerin Analizinin Güvenirliği

Öğrenci Görüşme Formu ile elde edilen veriler araştırmacı ve araştırmacının dışında yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmaları bulunan bir kodlayıcı tarafından da ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve verilerin güvenirliliği hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994: 64) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin ,77 olduğu belirlenmiştir. Uyum yüzdesinin ,70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994: 64) verilerin analiz açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Bulgular

Nicel Bulgular

Grupların uygulama öncesinde, planlı yazma becerileri açısından benzerlik göstermeleri araştırma açısından önemlidir. Ön test ile elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin planlı yazma becerileri bağımlı örneklem t-testi ile ölçülmüştür. Ölçüm sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Planlı Yazma Becerilerine Yönelik T-Testi Sonuçları (Ön Test)

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ Ön Test	Deney	20	64,70	7,349	-,706	,484
	Kontrol	20	66,10	4,961		

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulaması öncesinde planlı yazma becerilerine ilişkin ortalamaları yer almaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile sınanmıştır ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test çalışmalarında planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t = -,706, p >,05$] belirlenmiştir. Bu durum iki grubun planlı yazma becerileri açısından uygulama öncesinde birbiriyle benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 1: Deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	20	64,70	7,349	-23,718	,000
PYDÖ son test	20	113,90	6,912		
PYÖDÖ ön test	20	98,60	11,913	-14,641	,000
PYÖDÖ son test	20	131,40	6,715		

Tablo 2’de deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ve öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerin karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Verilere göre öğrencilerin PYDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ($t = -23.718, p < 0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön testleri ile son testleri

arasında yapılan uygulama çalışmasının planlı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri de ($t=-14.641$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu veriler de öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasında yapılan uygulamanın planlı yazma becerilerini etkilediğini düşündüklerini göstermektedir.

Kontrol grubunun Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 2: Kontrol Grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	20	66,10	4,961	-11,087	,000
PYDÖ son test	20	91,30	8,007		
PYÖDÖ ön test	20	100,10	8,142	-1,169	,257
PYÖDÖ son test	20	103,50	13,040		

Tablo 3'te kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ve öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerin karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Veriler incelendiğinde PYDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ($t=-11.087$, $p<0.05$) anlamlı olarak görülmektedir. Bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Farklı bir model uygulanmamasına rağmen bu grupta yer alan öğrencilerin ön test ve son testleri arasında anlamlı farklılık oluşma nedeni olarak; bu öğrencilerin de 10 hafta boyunca yazma dersi almaları ve yazma çalışması yapmış olmaları gösterilebilir.

Öğrencilerin PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ise ($t=-1.169$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu veriler, öğrencilerin ön test ile son test arasında herhangi bir farklılık olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bunun nedeni olarak da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının çok yüksek olması gösterilebilir. Öğrencilerin başlangıçta planlı yazma becerisinde oldukça iyi olduklarını düşünmeleri (Aritmetik Ortalama=100.10) bu sonuçların elde edilmesine neden olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ön test ve son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının PYDÖ son testlerinden elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Tablo 3: *Deney ve Kontrol Gruplarının PYDÖ Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ son test	Deney	20	113,90	6,912	9,555	,000
	Kontrol	20	91,30	8,007		

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ile elde edilen puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ son test ile elde edilen verilerinin analiz sonuçlarına göre ($t=9.555$, $p<0.05$) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçlara göre deney grubuna yapılan uygulamanın etkili olduğu ve öğrencilerin planlı yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 4: *Deney ve Kontrol Gruplarının PYÖDÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYÖDÖ ön test	Deney	20	98,60	11,913	-,465	,645
	Kontrol	20	100,10	8,142		
PYÖDÖ son test	Deney	20	131,40	6,715	8,507	,000
	Kontrol	20	103,50	13,040		

Tablo 5'te grupların öz değerlendirme (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin ön test puanlarının farkına ait t değeri ($t=-,465$, $p>0.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular öğrencilerin başlangıçta kendi değerlendirmelerine göre de benzer oldukları sonucunu vermektedir.

Grupların son test puanlarının farkına ait t değeri ise ($t=8.507$, $p<0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar da iki grup arasında son testlerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu vermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının her iki ölçekle de (PYDÖ-PYÖDÖ) elde edilen verileri ve bunların analizi sonucunda ortaya çıkan bulguları incelendiğinde, başlangıçta her iki grubun da birbirine benzer olduğu, sonuçta ise deney grubunun lehine bir gelişme olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de yazma becerisinde gelişme olmuştur. Çünkü bu öğrencilerle de dersler ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Ancak deney grubunda uygulanan modelin etkisinin daha fazla olması sonucunda bu grubun planlı yazma becerisinin daha fazla geliştiği ve iki grup arasında ciddi bir anlamlı farklılık ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Nitel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Görüşme Formu ile elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Formdan elde edilen verilerin analizi için hazırlanan tablolarda kodlar, kategoriler ve frekanslar bulunmaktadır. Tablolarda bulunan verilerin yorumlanmasında araştırmacı yorumlarını desteklemek amacıyla kodlarla ilgili öğrenci cevapları doğrudan alınmıştır.

Hazırlık Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan hazırlık aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak eğitim alan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan hazırlık aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6: Öğrencilerin Hazırlık Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Konu belirleme	9	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20
Anahtar kelimeleri belirleme	5	Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö19
Konuyu sınırlandırma	4	Ö3, Ö5, Ö6, Ö16
Yazma amacı belirleme	1	Ö15
Araştırma yapma	14	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Farklı kaynaklardan yararlanma	2	Ö5, Ö17
Bilgileri düzenleme	2	Ö6, Ö16

Tablo 6 öğrencilerin hazırlık aşamasına yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Tablo, öğrencilerin hazırlık aşamasından faydalandıklarını göstermektedir. Buna yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö9: Yazı yazmanın en zor yeri konuyu seçme. Öğretmen konuyu veriyor ama çok uzun. Sınavlarda da aynı şeyi yaşıyoruz. Üç konu veriyor hocalar ve yazmamı baklıyor. Ama ben hangisini seçeyim çok düşünüyorum. Şimdi hangini seçeceğimi biliyorum.

Ö2: yazacağım kelimeleri belirleyip yazmak çok kolay. Herşeyi ona göre yazabilirim.

Ö16: yazmak için konuyu sınırlamak çok önemli. Çünkü ne yazacağını bilmek önemli.

Ö5: Ben yazı yazarken hep okurum. İnternetten bakarım kitaptan bakarım. Çok faydalı olur.

Planlama Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan planlama aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

uygun olarak eğitim alan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan planlama aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7: Öğrencilerin Planlama Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Plan oluşturma	10	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19
Başlık belirleme	6	Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, Ö18
Bölümleri belirleme	1	Ö15

Tablo 7 öğrencilerin planlama aşamasına yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler, modelin planlama aşamasından da faydalanmışlardır. Buna yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö17: Arapçada yazarkende plan yapıyorum. Türkçede yazarkende yapıyorum. Akşam plan yapıyorum sabah derste yazıyorum. Daha kolay oluyor. Zamanda kısa.

Ö6: Başlığı ne zaman yazacağım öğrendim. Önceden başlık yazmıyordum çoğu zaman. Şimdi hep yazmayı öğrendik.

Ö15: biz Arapça yazı yazarkende bölümlere ayırıyoruz. Herşeyi her yere yapmıyoruz. Türkçe yazarken zordu ama şimdi Türkçe yazarkende kolay artık.

Geliştirme Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan geliştirme aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan geliştirme aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8: Öğrencilerin Geliştirme Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Giriş	11	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Düşünceyi geliştirme yolları	3	Ö2, Ö13, Ö15
Yazının bölümleri	1	Ö15
Gereksiz ayrıntı	9	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19
İlgi çekicilik	3	Ö5, Ö13, Ö17
Sonuç	4	Ö5, Ö9, Ö15, Ö16

Tablo 8’de öğrencilerin geliştirme aşaması ile ilgili görüşlerini vermektedir. Modelin geliştirme aşamasından da faydalandıklarını belirten öğrencilerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö8: yazımıza nasıl başlayacağımı öğrendim. Sonra nasıl olacağını öğrendim. Meselen masal yazsam bir varmış bir yokmuş diye başlarım. Arapçadada aynı bunun gibi. Biz oradan biliyoruz zaten.

Ö15: internetten baktıklarımı öğreniyorum ve yazı yaparken misal veriyorum. Kimse sonra bana sormuyor bunları kim söyledi.

Ö6: ben arapça hikayetler yazıyorum. Çok hayal kuruyorum bazan. Sonra hikayet çok uzun oluyor. Şimdi türkçede nasıl kısa yazılı öğrendim. Çünkü konuyu kısıtlayınca daha iyi oluyor. Yine hayal kurarım ama hepsi konuyla ilgili olur.

Ö9: Sonuç çok önemli. Ben derse çalışırken heryeri okumam. Sona bakarım ondan çalışırım. Biliyordum ama şimdi daha iyi öğrendim sonuç yazmayı.

Düzeltilme Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan düzeltme aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan düzeltme aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9: Öğrencilerin Düzeltme Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Tutarlı sıralama	1	Ö15
Uygun kelimelerin seçimi	5	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö18
Noktalama işaretleri	2	Ö5, Ö16
Yazım kuralları	2	Ö9, Ö14

Tablo 9’da öğrencilerin düzeltme aşaması ile ilgili görüşleri verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrenciler, modelin düzeltme aşamasının da kendileri için faydalı olduğunu belirtmiştir. Buna göre öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö15: her bölüm önemli. Başlık giriş, bitiş hepsi güzel olsa yazı güzel olur. Tanışma gibi önce adımı söylerim sonra başka şeyler sırayla yaparsam kardaşım anlar.

Ö12: Her kelime güzel fakat yazı için iyi kelime seçmek lazım. Lazım doğru kelime.

Ö5: Türkçede işaret çok. Ben hepsini bilmiyorum. Bazen unutuyorum ama nokta çok önemli. Onu hep yazmaya çalışırım. Hoca düzeltiyor yanlış olunca. Keşke sınavda hoca düzeltme yaparsa.

Sunuş Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan sunuş aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan sunuş aşamasına yönelik

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10: Öğrencilerin Sunuş Aşamasına Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Düzenleme	1	Ö2, Ö8
Okunaklı yazı	7	Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö14, 17, Ö20
Sayfa düzeni	5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö17, Ö20
İlgi çekici başlık	6	Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, 18

Tablo 10'da öğrencilerin sunuş bölümüyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bazı görüşler şöyledir:

Ö8: yazımıza nasıl başlayacağımı öğrendim. Sonra nasıl olacağını öğrendim. Meselen masal yazsam bir varmış bir yokmuş diye başladım. Arapçadada aynı bunun gibi. Biz oradan biliyoruz zaten.

Ö1: bizim dilimizde yazı farklı türkçede farklı. İngilizce öğrendiğim için biliyorum bu yazıyı ama güzel yazmak için çok çalışıyorum. Hep kitaptan bakıp yazıyorum güzel olmak için. Hocalarım yazımı okuyamıyor sonra.

Ö4: önce başka kağıtta yazıyorum sonra başka kağıtta yazıyorum güzel oluyor. Makyaj yapmış gibi oluyor çok güzel.

Modele Yönelik Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine “Uygulanan yazma modeli sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modele yönelik görüşleri, faydası oldu ve faydası olmadı şeklinde kategorilere ayrılarak Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11: Öğrencilerin Modele Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Faydası oldu	17	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Faydası olmadı	3	Ö10, Ö11, Ö18

Tablo 11 Öğrencilerin modelle ilgili görüşlerini yansıtmaktadır. Buna göre öğrencilerin %85'i (f=17) modelden memnun kaldıklarını ve kendileri için faydalı olduğunu, %15'i (f=3) ise modelin faydası olmadığını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerine örnek şöyledir:

Ö9: Nasıl yazacağımızı öğrendik. Çok faydalı oldu. Yazı çalışmaları sayesinde daha güzel yazı yazdık.

Olumsuz görüşlere örnek ise şöyledir:

Ö10: çok zaman aldı. hep ödev yaptık. başka derslere bakamıyoruz.

Öğrenci Görüş Formu ile elde edilen veriler yorumlandığında öğrencilerin uygulama sonrasında uygulanan model ile ilgili olumlu tutum sergiledikleri ve büyük oranda modelden faydalandıkları yorumu yapılabilir. Bu durum nicel bulguların yorumuyla ortaya çıkan ve modelin planlı yazma başarısı üzerindeki etkisine yönelik sonuçlarla örtüşmektedir. Model öğrenciler üzerinde etkili olmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Yabancılar için Türkçe öğretimi faaliyetleri, bireylerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerileriyle dil bilgisi öğrenme alanlarını geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Bireylerin kendilerini Türkçe ifade edebilmeleri için bu becerilerin tamamının eksiksiz olarak kazanılması şarttır. Becerilerden birindeki eksiklik diğerlerini de etkileyebileceği gibi bireylerin amaçlarına uygun olarak kendilerini ifade edebilme yetilerini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi, Türkçe öğretiminde en zor ve en geç kazanılan beceridir (Çakır, 2010: 166; Kuş ve Bakır, 2013: 400; Genç İler, 2014: 36; Erol, 2016: 181; Demirel, 2016: 116-117). Hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancılar için Türkçe öğretiminde bu becerinin kazandırılmasında oldukça fazla problemle karşılaşmaktadır. Bu problemlerin başında öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları, yazmaktan korkmaları, yazmayı sıkıcı bir uğraş olarak görmeleri, kendilerini yazılı olarak nasıl ifade edeceklerini bilmemeleri, çalışmalarını düzenleyememeleri vs. gelmektedir. Öğrencilerin bu sorunlarını aşabilmeleri ve ortaya nitelikli yazma ürünleri çıkarabilmeleri için eğitimcilerin derslerde öğrencilerin ilgisini çekecek araç-gereç, yöntem, teknik ve farklı modeller kullanmaları gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler yazmaya karşı takındıkları olumsuz tutumlardan arınacaklar ve yazma güdülerini üst seviyeye çıkaracaklardır.

Süreç temelli yazma modellerinden biri olan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yöne çevirebilecek aşamalardan oluşan bir dizi işlemi bünyesinde barındırır. Yazmaya ürün odaklı değil süreç odaklı yaklaşan bu modelle öğrenciler hem "Ne yazacağım?" hem de "Nasıl yazacağım?" korkusundan kurtularak çalışmalarını ortaya koyabilmektedirler. Bünyesinde bulunan "hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve sunum" aşamaları öğrencilere ne yapacakları ve nasıl yapacakları konusunda rehberlik edebilecek bir yapıdadır.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamalarıyla birlikte öğrenciler, temel beceriler ve dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili eğitimlere tabi tutulmaktadır. Verilen eğitimlerde farklı model, yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin gelişmesi beklenmektedir. Amaca, öğrenci özelliklerine, öğrenme ortamına ve öğretici özelliklerine vs. göre seçilen bu model, yöntem veya tekniklerden hangisi kullanılırsa kullanılsın öğrencilerin Türkçe seviyelerinde bir artışın olması gerekmektedir. Çalışmada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için kullanılan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli de beklenen bu etkiyi vermiştir. Çünkü deney grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ön test

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırıldığında ciddi bir gelişmenin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar alandaki diğer çalışmalar (Karatay, 2011b; Sever, 2013; Karatosun, 2014; Aksu, 2015) sonucunda elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de modelin uygulandığı gruplarda yazma becerisi açısından ciddi bir artışın olduğu görülmektedir.

TÖMER programına bağlı kalarak yazma eğitimi verilen kontrol grubu öğrencilerinin PYDÖ ve PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, bu öğrencilerin de yazma becerilerinde bir gelişmenin olduğu görülebilmektedir. Yukarıda da değinildiği gibi hangi model veya yöntem kullanılırsa kullanılsın öğrencilerde bir gelişim olması gerekmektedir. Kontrol grubuna ait sonuçlar da bunu göstermektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken gruplardan hangisinin daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiğidir.

Modelin uygulama çalışmalarına başlanmadan önce yapılan PYDÖ ve PYÖDÖ ön test çalışmalarıyla elde edilen veriler incelendiğinde her iki grubun da benzer özelliklere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fakat son test verileri ile elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine ciddi bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar; kontrol grubunda, TÖMER programına bağlı kalarak, yapılan çalışmaların öğrenci gelişimine katkı sunduğu ancak deney grubuna uygulanan model kadar etkili olmadığını göstermektedir. Literatürde yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür. Güvercin (2012), modeli Ankara Üniversitesi TÖMER’de okuyan öğrenciler üzerinde uygulamış ve modelle Ankara Üniversitesi TÖMER yöntemini karşılaştırmıştır. Karşılaştırma ve uygulama sonucunda, planlı yazma yönteminin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde çok daha fazla etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Aksu (2015) hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelini ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamış ve modelin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sever (2013) modeli ilkökul öğrencileri üzerinde uygulamış ve modelin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Şentürk (2009) ortaokul öğrencileri üzerinde uyguladığı modelin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirdiğini, Karatosun (2014) modeli beşinci sınıf öğrencilerin uygulamış ve modelin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini geliştirdiğini, Karatay (2011b) modeli öğretmen adaylarına uygulamış ve sonuçta modelin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumları ve yazma becerileri üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Hamilton (1992), Adıgüzel (1998), Çakır (2003), Özkara (2007), Ülper ve Uzun (2009), Sever ve Memiş (2013) de modelin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğine yönelik sonuçlara ulaşmışlardır.

Çalışmadan elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde öğrenci görüşleri de önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle deney grubuna uygulanan modelin etkisini öğrenci görüşlerinden hareketle ortaya çıkarabilmek amacıyla da deney grubu öğrencilerinden Öğrenci Görüşme Formu ile aracılığıyla veriler toplanmış ve öğrencilerin model hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; öğrencilerden elde edilen verilerde öğrencilerin modelde yer alan “hazırlık,

planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum” aşamalarından faydalandıklarını söyledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrenciler artık yazmaktan korkmadıklarından, neyi nasıl yazmaları gerektiğini bildiklerinden, yazarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Bu durum da uygulanan modelde yer alan aşamaların öğrencilere göre yazma becerisi açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna götürmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç Karatay (2011b) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğrencilerin uygulanan modelle ilgili görüşleri incelendiğinde de, öğrencilerin nerdeyse tamamının (17) modelin kendilerine faydası olduğundan ve yazma becerilerini geliştirdiğinden bahsetmiştir. 3 öğrenci ise modelin bir yararının olmadığını söylemiştir. Grupta yer alan öğrencilerin %85’inin modelden faydalandığını söylemiş olması, modelin yazma başarısı üzerinde etkili olduğunun diğer bir kanıtıdır. Aksu (2015) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde de öğrencilerin modelden faydalandıklarını belirttikleri görülmektedir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada, uygulanan modelin deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinde de yazma becerisi açısından bir gelişim söz konusudur. Sonuçta o öğrenciler de bir eğitim almaktadırlar. Gelişimin olmaması söz konusu olamaz. Ancak bu gelişimin hangi düzeyde olduğu önemlidir. Çalışma grubumuzda yer alan iki grup da incelendiğinde deney grubu lehine çok büyük bir gelişim göze çarpmaktadır. Bu durum da modelin geleneksel eğitim anlayışı ve bu anlayışta kullanılan yöntem ve tekniklerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Karatay (2011b) de çalışmasında aynı sonucun ortaya çıktığını hatta geleneksel eğitim anlayışının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmediğini belirtmektedir.

Kaynaklar

Adıgüzel, F. M. (1998). *The effects of the process approach to teaching writing on Turkish students’ writing skills and overall language proficiency in efl.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksu, Ö. (2015). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

Avrupa Ortak Başvuru Metni. (2001). Avrupa Konseyi. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1(4)*, 107-133.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Bıçer, N. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bıçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Brand, A. G. (1989). *The psychology of writing: the affective experience*. New York: Greenwood Press.

Büyükkiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Büyükkiz, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 69-80.

Büyükkiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.

Büyükköztürk, Ş. vd. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cowley, S. (2011). *Getting the buggers to write*. New York: Continuum.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28/1*, 165-176.

Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-51.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Er, O., Bıçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.

Erol, H. F. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi*. (ed. Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları,

Genç İter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45.

Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış

Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN

yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

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. thesis. Birmingham: The University of Alabama.

Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatay, H. (2011a). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. (ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. (2011b). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6(3)*, 1029-1047.

Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. (ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Koban Koç, D. (2015). *Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri önemi*. (ed. Arif Sarıçoban). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (10). 395-403.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.

MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.

Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz -okulda/işyerinde/evde kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

Özdemir, B. ve 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). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 131-141.

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243-259.

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 8(3), 651-665.

Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın*

Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 223 – 234.

Extended Abstract

Introduction

The main purpose of teaching Turkish to foreigners is to raise individuals that benefit from the potential of a language by using language skills in the most effective and right way. Therefore, learning these skills and employing them in communication are separately important. The most fundamental aim of foreigners that learn Turkish is learning Turkish completely and being successful in all skills. Among these skills, the writing skills are important and need to be improved. Because the writing skills affect the success rate of the foreigners, especially in university education (Büyükkiz, 2012: 71). This is a fact that cannot be overlooked in the Turkish language teaching to foreigners.

There are some elements to take notice in improving the writing skills of the foreign students. One of them is to not to forget that the writing skill improvement is a process. There are two different approaches to this process; product-based approach and process approach. The process approach examines writing not as a product but as a process. The question of “What has been written?” in the product-based approach changes to “How has it been written?” in the process-based approach. This process shows how the writing process works and explains how to improve the end product while proving that the students can produce better quality products under guidance (Ülper, 2008: 41).

4+1 Planned Writing and Evaluation Model, which is one of the process-based writing approach models, is a model that teaches students writing habits and quality product creation skills. Furthermore, the students learn to express their emotions, thoughts and designs in a planned and consecutive way with this model. 4+1 Planned Writing and Evaluation Model aim to provide cognitive awareness and practical skills to students while it does not limit students to produce on a certain subject in certain class hours. This model carries the process to the classroom in which the students prepare on the subject, create a writing plan based-on this preparation, write in accordance to this plan, control the written texts and make the necessary corrections. Therefore, the students gain the skill of writing by themselves from the writing process and the realization of their product (Karatay, 2011b: 1036).

Method

This study aims to examine the effects of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the writing skills of the foreigners that learn Turkish and it is in accordance with the mixed pattern which employs qualitative and quantitative research methods. In the quantitative aspect, quasi-experimental model with pretest-posttest design is employed. In the qualitative aspect, phenomenological model is employed.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

In the study, the students from two classes of Kilis TÖMER formed the study and control groups. Class 1 formed the study group, while Class 2 formed the control group. In this manner, the study is pretest-posttest designed with unequal groups. After the formation of the study and control groups and the application of the pretest, the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model created by Karatay (2011a) are applied to the study group while the control group continued their education with the curriculum of Kilis TÖMER. Posttest is applied to the two groups to evaluate the results. In the research; phenomenological model is employed to reveal the views of the students.

The following are employed in the research; 4+1 Planned Writing and Evaluation Scale created by Karatay (2013) to evaluate the written narrative works of the students in the groups; 4+1 Planned Writing and Self-Evaluation Scale created by Karatay (2013) for students to evaluate their own written narrative works; and Student Interview Form to detect the improvements in the writing skills of the students after the application of the study and the opinions of the students on the applied model.

Qualitative and quantitative methods were employed together since data collected in the study is qualitative and quantitative in nature. The data collected with “4+1 Planned Writing and Evaluation Scale” and “4+1 Planned Writing and Self-Evaluation Scale” is analyzed with quantitative techniques; while the data collected with “Student Interview Form” is analyzed with qualitative techniques.

Conclusion and Discussion

The foreign students learning Turkish are subjected to education including basic skills and grammar learning field. The education program uses different models, methods and techniques to improve the students. It is not important which model, method or technique was employed in accordance with the aim, student features, learning environment and teaching properties, an improvement in the Turkish level of these students is a must. 4+1 Planned Writing and Evaluation Model used for the improvement of the students' writing skills, matches this expected effect. Because, the comparison of the pretest results of Planned Writing Evaluation Scale and Planned Writing Student Evaluation Scale indicated that there is a considerable improvement. After the examination of the data collected with pretests, it showed that two groups had similar features. But the posttest results showed that a difference occurred in favor of the study group.

After the examination of the opinions of the students, almost all of the students (17) claimed that this model was beneficial and it helped them improve their writing skills. 3 students claimed that it had no effect. The proof that shows the model was successful lies within the statements of 85% of the students who said the model was beneficial.

This study, which was conducted to see the effects of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on foreign students learning Turkish, showed that

Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN

the applied model improved the writing skills of the students in the study group. There is also improvement in the writing skills of the students in the control group. Those students get an education as well. It is impossible for their skills not to improve. But, the level of the improvement is important here. The study group improved much more than the control group in accordance with the results. This situation proves that this model is more efficient than the conventional education understanding and the methods used within this understanding.