



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SÜREÇ TEMELLİ YAZMA MODÜLER PROGRAMININ İLKOKUL 2. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA İLİŞKİN TUTUM, YAZILI ANLATIM BECERİSİ
VE YAZAR KİMLİĞİ ÜZERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Ömer Faruk TAVŞANLI

BURSA

2019



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SÜREÇ TEMELLİ YAZMA MODÜLER PROGRAMININ İLKOKUL 2. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA İLİŞKİN TUTUM, YAZILI ANLATIM BECERİSİ
VE YAZAR KİMLİĞİ ÜZERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Ömer Faruk TAVŞANLI

Danışman: Prof. Dr. Asude BİLGİN

Co-Danışman: Doç. Dr. Kasım YILDIRIM

BURSA

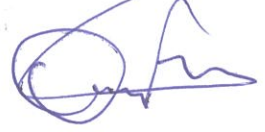
2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Ömer Faruk TAVŞANLI

18/01/2019





EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 20/12/2018

Tez Başlığı / Konusu: Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazarlık Kimliği Üzerine Etkisi / Sınıf Eğitimi, Türkçe Öğretimi, Yazma Öğretimi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 263 sayfalık kısmına ilişkin, 10/12/2018 tarihinde şahsım tarafından *Ithenticate* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

20.01.2019


Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Ömer Faruk TAVŞANLI
Öğrenci No: 811430001
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Sınıf Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Prof. Dr. Asude BİLGİN



YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi” adlı doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

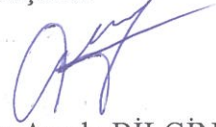
Tezi Hazırlayan

Ömer Faruk TAVŞANLI



Danışman

Prof. Dr. Asude BİLGİN



Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda 811430001 numaralı Ömer Faruk TAVŞANLI'nın hazırladığı "Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 18/01/2019 günü 10.00-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye (Sınav Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Düzce Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL
Uludağ Üniversitesi

Üye (Tez Danışmanı)
Prof. Dr. Asude BİLGİN
Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Seyit ATEŞ
Gazi Üniversitesi

Üye
Dr. Öğt. Üyesi Ömür SADIOĞLU
Uludağ Üniversitesi

ÖNSÖZ

Doktora eğitimim boyunca bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimlerini paylaştan, huzurlu ve özgür bir çalışma ortamı sunan, akademik yeterliliğin yanı sıra insani olarak da her zaman yanımda hissettiğim, değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Asude BİLGİN'e

Doktora eğitimimim başında bana güvenerek iyi bir tez yazacağım konusunda beni cesaretlendiren, tezimin konusun şekillenmesine katkılar sağlayan ve demokratik tutumuyla her zaman yanımda olduğuna inandığım değerli hocam Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ'a

Doktora yaptığım süreçte tez konumun şekillenmesinde ve devamında bana olan desteğini unutamayacağım, görüşmeye başladığımız andan itibaren değerli vaktini ayırarak çalışmalarına yardımcı olan ve en önemlisi uzakta olmamıza rağmen teknolojinin imkânları sayesinde her zaman yanımda hissettiğim danışman hocam Doç. Dr. Kasım YILDIRIM'a

Bölümümde huzur içinde çalışmamda ve tezimin hazırlık aşamasından bitimine kadar her aşamada mesleki tecrübeleri ile yanımda olan ve tüm bu süreçte desteğini esirgemeyen, hocam Prof. Dr. Aynur OKSAL'a

Tezimin hazırlık aşamasından bitimine kadar her aşamada mesleki tecrübeleri ile yanımda olan ve tüm bu süreçte desteğini esirgemeyen, hocam Prof. Dr. Sedat YÜKSEL'e

Tezimin daha iyi bir hale gelebilmesi için çok titiz bir şekilde tezimi okuyan, değerlendiren ve çok kıymetli önerilerini benimle paylaşan değerli hocalarım, Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e ve Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya

Aynı bölümde olmamamıza rağmen Uludağ Üniversitesi'nde çalışmaya başladığım andan itibaren desteğini her zaman yanımda hissettiğim, akademik birikim ve donanımını büyük bir istekle biz genç araştırmacılara aktarmaya çalışsan, değerli hocam Prof. Dr. Salih ÇEPNİ'ye

Uludağ Üniversitesi bünyesinde çalışmalarımı destekleyen ve bana özgür bir çalışma ortamı sunan, çalıştığım süreçteki bölüm başkanı hocalarım, Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN'a ve Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL'a

Akdeniz Üniversitesi'nde çalıştığım günlerde tanıştığım ve o zamandan beri her yardıma ihtiyaç duyduğumda yanımda olan, bilgi ve deneyimlerinden yararlanma noktasında büyük keyif duyduğum değerli hocam Doç. Dr. Nihat BAYAT'a

Tezimin hazırlık aşamasından bitimine kadar her aşamada mesleki tecrübeleri ile yanımda olan ve tüm bu süreçte desteğini esirgemeyen, hocam Prof. Dr. Hülya KARTAL'a

Uludağ Üniversitesi'nde çalışmaya başladığım andan itibaren bana destek olan, yalnızca akademik anlamda değil, insani olarak da her daim yanımda hissettiğim değerli hocalarım, Dr. Öğretim Üyesi Ömür SADIOĞLU'na, Dr. Öğretim Üyesi Gönül Onur SEZER'e ve kıymetli arkadaşım Araştırma Görevlisi Mehmet SOYUÇOK'a

Doktora yeterlilik jürime şehir dışından katılarak bana her zaman destek olan ve bildiklerini paylaşma konusunda cömert davranarak bana farklı bakış açıları kazandıran kıymetli hocalarım Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER'e ve Doç. Dr. Özlem DOĞAN TEMUR'a

Doktora tezimin ölçek uyarlama kısmında desteklerini benden esirgemeyen değerli hocam Araştırma Görevlisi Ozan İPEK'e

Doktora tez çalışmamın nitel verilerinin çözümlenmesi ve analizine verdiği destekten dolayı yüksek lisans öğrencisi Nida CAN'a

Tezimin uygulamalarını yürüttüğüm, süreçte verdikleri destek ile beni motive eden, uygulama okulu yönetimine ve özel olarak uygulama sınıfı öğretmeni olan İmman MANAVOĞLU'na

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapan, teker teker ismini sayamayacağım çok kıymetli hocalarıma

Doktora ders dönemimden, yeterliliğime, tez konusu belirlemeden tezin uygulama ve yazma aşamasına kadar her süreçte desteklerini hissettiğim, üniversite çalışma odama girdiğimde yüzümün gülmesini sağlayan, yalnızca okulda değil her zaman görüştüğümüz görüşeceğimiz kıymetli bilim insanı arkadaşlarım, değerli hocalarım Araştırma Görevlisi Bestami Buğra ÜLGER'e, Araştırma Görevlisi Tuğçe KOZAKLI ÜLGER'e, Araştırma Görevlisi Işıl BOZKURT'a ve Araştırma Görevlisi Melek Merve YILMAZ'a

Lisans hayatımın ortalarında tanıştığım ve o günden beri "kardeşim" diye hitap ettiğim, akademik kariyer yapma konusunda beni cesaretlendiren ve sonraki tüm süreçlerde yanımda olan, desteklerini esirgemeyen, hiçbir zaman aynı şehirde bulunmamıza rağmen arkadaşlığımızın her daim büyüyerek ilerlediği, isminin başında yalnızca araştırma görevlisi unvanı olmasına rağmen bilgi ve deneyimi ile bunun çok çok üstünde olan, değerli hocam, kardeşim ve arkadaşım Araştırma Görevlisi Abdullah KALDIRIM'a

Son olarak, beni bu günlere getiren ve bu doktoranın bitmesinde en çok hakkı bulunan, maddi ve manevi her türlü desteği sağlayarak bu zorlu hayat yolculuğunda ve akademi serüvenümde yanımda olan kıymetli aile üyelerim, babam Ahmet TAVŞANLI'ya, annem Zeynep TAVŞANLI'ya, kardeşim Şeyma TAVŞANLI'ya

Ve bu önsözün yazılma sürecinde aslında bir üst paragrafta ismi geçecekken, çok ani bir şekilde kaybettiğim, kendimi bildiğim andan itibaren her zaman yanımda olan, maddi ve manevi olarak desteğini her an yanımda hissettiğim, boşluğunu hiçbir zaman dolduramayacağımı bildiğim, vefatında herkesin söylediği gibi sözde emekli ama özde her zaman emek insanı olan Rahmetli dedem Yüksel YAZAR'a ve ondan iki ay önce kaybettiğim babaannem Sabiha TAVŞANLI'ya

TEŞEKKÜRlerimi bir borç bilirim.

Ömer Faruk TAVŞANLI

ÖZET

Yazar	: Ömer Faruk TAVŞANLI
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Sınıf Eğitimi
Tezin Niteliği	: Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	: XXIV+313
Mezuniyet Tarihi	:
Tez	: Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Asude BİLGİN

SÜREÇ TEMELLİ YAZMA MODÜLER PROGRAMININ İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA İLİŞKİN TUTUM, YAZILI ANLATIM BECERİSİ VE YAZAR KİMLİĞİ ÜZERİNE ETKİSİ

Dünya ekonomik forumunun (World Economic Forum) yayınladığı rapora göre okulda öğrencilere evrensel bir dünya insanı olması için kazandırılması gereken önemli 7 beceriden bir tanesi de etkin bir okuma ve yazma iletişim becerisidir. Bu doğrultuda etkin bir okuryazar olmak ve hayatında okuryazarlık becerilerini doğru kullanabilmek için yazma becerisinin kazanılması ve etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de eğitim sistemindeki eksiklikler ve yanlış uygulamalar sebebiyle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin iyi bir düzeyde olmadığı bilinmektedir. Ayrıca Türkiye’deki öğrencilerin yazı yazmayı sevmediği, yazı yazmak istemediği ve bu çalışmalarını yaparken mutlu olmadığı da pek çok araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yazar kimliklerinin nasıl

yapıldığı ve bu süreçte hangi etmenlerin etkili olduğu da merak edilen başka bir konu olma özelliği taşımaktadır.

Türkiye’de 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtildiği üzere yazma öğrenme alanında Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının esas alınacağı ifade edilmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bu yaklaşımdan haberinin olmadığı ve bu yaklaşımı kullanmayı bilmediği için tercih etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak Dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalarda süreç temelli yazma yaklaşımının her bir aşamasında ne yapılması gerektiğine dair daha somut tekniklerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir.

Buradan hareketle, bu araştırmada, süreç temelli yazma yaklaşımı modellerinden bir tanesi olan yazma atölyesi yönteminin, grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme ile desteklenerek bir modüler program oluşturulması ve bu modüler programın ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ve yazar kimliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Böylece hazırlanan modüler program ile hem süreç temelli temelli yazma yaklaşımı üzerindeki her aşamanın farklı materyal ve tekniklerle (grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme) somutlaştırılması gerekliliğinin sağlanacağı hem de bu yaklaşımın Türkiye’deki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ve yazar kimliği üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntemin nicel boyutunda ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutum üzerindeki etkisi incelenirken nitel boyutunda yazar kimliklerinin nasıl yapıldığı araştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, süreç temelli yazma modüler programının, öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte programın uygulandığı grubun puanları artış göstermiştir. Ayrıca

öğrencilerin yazar kimliklerinin nasıl yapılandırıldığı araştırıldığı bölümde öğrenciler yazmaya ilişkin tutumlarının da uygulama sonrasında daha olumlu hale geldiğine dair ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde olmasa bile artış göstermesinde hazırlanan program ve bunun uygulama şeklinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin genellikle zorlandığı ve yaparken başarısızlık hissi yaşadığı etkinlikleri yapmak istemediği bilinmektedir. Bu programda bunun aşılması için grafik örgütleyiciler ile süreç daha kolay hale getirilmeye çalışılmış ve süreç içerisinde devamlı işbirliği ile hareket edilerek öğrencilerin yazılarına dönüt verilmiştir.

Araştırmanın ikinci sonucu, süreç temelli yazma modüler programının öğrencilerin hem bilgilendirici hem de hikâye edici metin yazma becerilerinin gelişimine anlamlı düzeyde etkisi olduğu şeklindedir. Bunun sebebi olarak da grafik örgütleyiciler yardımıyla öğrencilerin yazılarını daha kolay bir şekilde yapılandırıldığı ifade edilebilir. Ayrıca biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı sayesinde öğrencilerin yazacakları konu hakkında ön bilgilerinin ortaya çıkarılması ve bundan sonraki süreçte yazının oluşturulmasına yönelik düşünsel etkinliklerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın son sonucu ise süreç temelli yazma yaklaşımının, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazar kimliği üzerinde sınırlı bir yansımaya sahip olduğu şeklindedir. Araştırmada, programın uygulanmasından sonra, öğrencilerin yazar kimliğinin nasıl yapılandırıldığına dair bazı alt temalarda değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Özellikle yazı yazarken yardım alma, yazılarının düzeltilmesi ve yazılarını paylaşma noktalarında öğrencilerin uygulama öncesine göre daha olumlu görüş geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca uygulama sonucunda öğrencilerin, farklı metin türlerinde, içerikte ve konularda yazılar yazma noktasında daha bilinçli oldukları ve bunu söylemlerine yansıttıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre süreç temelli yazma yaklaşımının farklı aşamalarına yönelik de etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin

yazma becerisinin yalnızca okul içerisinde değil günlük hayatında da keyifle kullanabilecekleri bir biçimde öğrencilere kazandırılmasına yönelik etkinlik ve programlar geliştirilmesi ve bunların deneysel araştırma metotlarıyla sınanması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazar kimliklerinin nasıl yapılandığının, farklı yaş grupları başta olmak üzere farklı değişkenler açısından incelenerek, bu sürece etki eden faktörlerin ve bunun kimlik üzerine yansımalarının ortaya konulduğu araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: süreç temelli yazma yaklaşımı, modüler program, yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi, yazar kimliği.



ABSTRACT

Author : Ömer Faruk TAVŞANLI
University : Uludag University
Field : Department of Elementary and Early Childhood Education
Branch : Elementary Education
Degree Awarded : PhD Thesis
Page Number : XXIV+313
Degree Date :
Thesis : The Effect of Process Writing Modular Program on the Attitude Towards Writing, Writing Skills and Writer Identity of the 2nd Grade Elementary School Students'.
Supervisor : Prof. Dr. Asude BİLGİN

THE EFFECT OF PROCESS WRITING MODULAR PROGRAM ON THE ATTITUDE TOWARDS WRITING, WRITING SKILLS AND WRITER IDENTITY OF THE 2nd GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS'

According to the report published by the World Economic Forum, one of the seven skills that should be gained to the students in order for them to become a global citizen is the effective reading and writing communication skills. In this respect, it is necessary for the students to gain the writing skill and use it efficiently in order to be an effective literate and use their literacy skills correctly in their lives. However, due to the weaknesses and malpractices in the education system in Turkey, it is a well-known fact that students do not have desirable level of writing skills. Results of many previous studies demonstrated that the students in Turkey in general did not like writing very much, did not want to write and were

not happy in doing writing activities. The question of how the writer identity of the students is structured and what factors are effective in this process is another subject of interest.

As it was stated in the 2015 Turkish Language learning Curriculum in Turkey, writing skills course will be based on the Process-Based Writing. However, previous studies concluded that the teachers were not aware of this approach and did not prefer this approach because they did not know how to use this approach. In addition, it was stated in the studies done in the world and Turkey that more concrete techniques were required to be used regarding what should be done at each stage of the process-based writing approach.

Therefore, in the present study, the effect of the writing workshop method, a model of process based writing approach on the creation of a modular program supported by graphical organizers and formative evaluation and on the attitude towards writing, writing skills and writer identity of the 2th grade primary school students was investigated. Consequently, it was thought that with the modular program prepared, both the necessity for each stage on the process-based writing approach to be concretized would be ensured with different materials and techniques (graphic organizers and formative assessment) and the impact of this approach on the attitudes of students in Turkey towards writing, the development of writing skills and the writers identity would be revealed.

In the present study, the mixed method, in which quantitative and qualitative research methods were used together, was chosen for collecting, analyzing and interpreting the data. In the quantitative dimension of the mixed method, while examining the effects of 2nd grade students' attitudes towards writing on writing skills and how the writers' identities would be structured were investigated in the qualitative dimension.

According to the results of the study, it was found that the process-based writing modular program had no significant effect on students' attitudes towards writing. However, the scores of the student group in which the program was implemented increased. In addition, in the section where it was examined how students' writer identities were structured, students expressed that their attitudes to writing became more positive after the application of the program. It is thought that the program and the way in which it was applied were effective in increasing the attitudes of students towards writing even if they were not significant. It is known that students do not want to do the activities that they usually have difficulty in and have a feeling of failure while doing them. In order to overcome this in this program, efforts were exerted to make the process easier with the graphic organizers and students' writings were given feedback by acting in collaboration within the process.

The second result of the study is that the process-based writing modular program had a significant effect on the development of both expository and narrative text writing skills. The reason for this can be that the students structured their writings more easily by the help of the graphic organizers. Furthermore, it is thought that the formative assessment approach and the ideational activities aimed at creating the text in the following process were effective in revealing the students' prior knowledge about the subject they would write.

The final result of the study is that the process-based writing approach has a limited impact on the writer identity of the 2nd primary school students. In the study, it was found that there were changes in some sub-themes about how the writer identity of the students was structured after the implementation of the program. It was found that the students developed a more positive opinion than before the application, especially in writing about various subjects, correcting their writings and sharing their writings. Furthermore, it was found that the

students were more conscious in writing different types of texts, content and subjects and reflected this in their discourses.

According to the results of the study, it is thought that activities for different stages of process-based writing approach should also be developed. In this respect, it is recommended that activities and programs to gain the students the writing skills in a way that the students would use them with pleasure not only in school but also in their daily lives be developed and test the skills with experimental study methods. In addition, there is a need for studies on how the writer identity of the students is structured in terms of different variables, especially in different age groups and on the factors affecting this process and its reflections on the writer identity.

Key Words: Process-based writing approach, modular program, attitudes towards writing, writing skills, writer identity.

İçindekiler

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vii
ABSTRACT	xi
İçindekiler	xv
Tablolar Listesi	xx
Şekiller Listesi.....	xxiii
Grafikler Listesi	xxiv
1. Bölüm Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Problem Cümlesi.....	13
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri.....	13
1.6. Sayılılar	13
1.7. Sınırlılıklar	14
1.8. Tanımlar	14
2.Bölüm Kuramsal Çerçeve	16
2.1. Yazma	16
2.2. Yazmanın Tanımı ve Önemi	21
2.3. Yazının Temel Nitelikleri	23

2.4. Yazılı Anlatımın Unsurları.....	25
2.4.1. Yazmada konu ve tema.	26
2.4.2. Yazmada başlık.	28
2.4.3. Yazmada plan.....	30
2.4.4. Yazmada kelime.....	33
2.4.5. Yazmada cümle.....	36
2.4.6. Yazmada paragraf.	39
2.5. Yazılı Anlatım İçin Gerekli Olan Donanım.....	41
2.5.1. Gözlem.....	41
2.5.2. Okuma.....	42
2.5.3. Dinleme.....	44
2.5.4. Düşünme.....	45
2.5.5. Hayal etme.....	46
2.5.6. Özgün olma.....	47
2.6. Yazılı Anlatımda Kullanılması ve Geliştirilmesi Gereken Üst Beceriler.....	48
2.6.1. Eleştirel düşünme becerisi.....	48
2.6.2. Yaratıcı düşünme becerisi.....	49
2.6.3. İletişim becerisi.....	49
2.6.4. Araştırma becerisi.....	50
2.6.5. Problem çözme becerisi.....	50
2.6.6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi.....	51

2.7. Yazmayı Etkileyen Faktörler	51
2.7.1. Otomatiklik.	52
2.7.2. Kalem tutma.	52
2.7.3. Kâğıt pozisyonu ve oturuş şekli.	53
2.8. Yazma Becerisi	54
2.9. Yazmaya İlişkin Tutum.....	56
2.10. Yazar Kimliği.....	58
2.11. Yazma Öğretimi.....	61
2.11.1. Ürün odaklı yazma yaklaşımı.	63
2.11.2. Süreç temelli yazma yaklaşımı.	63
2.12. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	68
2.13. Metinler ve Metin Türleri	71
2.13.1. Metin.	71
2.13.2. Metin türleri.	73
2.14. Yazmada Anlatım Biçimleri	76
2.14.1. Betimleyici anlatım.	76
2.14.2. Hikâye edici anlatım.	77
2.14.3. Tartışmacı anlatım.....	78
2.14.4. Açıklayıcı anlatım.	78
2.15. Süreç Temelli Yazma Modüler Programı	79
2.15.1. Yazma atölyesi.	79

2.15.2. Grafik örgütleyiciler.....	80
2.15.3. Biçimlendirici değerlendirme.	82
3. Bölüm.....	87
Yöntem.....	87
3.1. Araştırmanın Modeli	87
3.2. İç İçe Karma Yöntemin Nicel Boyutu	92
3.2.1. Yarı deneysel yöntemin özellikleri.	94
3.2.2. Yarı deneysel çalışmanın geçerliliği.	97
3.2.3. İç içe karma yöntemin nicel boyutunun çalışma grubu.	104
3.2.4. İç içe karma yöntemin nicel boyutunun veri toplama araçları.	107
3.2.5. İç içe karma yöntemin nicel boyutunda verilerin toplama süreci.	112
3.2.6. İç içe karma yöntemin nicel boyutundan elde edilen verilerin analizi. ...	113
3.3. İç İçe Karma Yöntemin Nitel Boyutu	113
3.3.1. Nitel boyutun geçerlik ve güvenilirliği.	116
3.3.3. İç içe karma yöntemin nitel boyutunun veri toplama araçları.	126
3.3.4. İç içe karma yöntemin nitel boyutunda verilerin toplama süreci.....	129
3.3.5. İç içe karma yöntemin nitel boyutundan elde edilen verilerin analizi.	129
3.4. Uygulama Süreci.....	131
4. Bölüm.....	136
Bulgular.....	136
4.1. Nicel Bulgular	136

4.1.1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ölçüğünden alınan puanlara ilişkin analiz sonuçları.....	136
4.1.2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarı puanlarına ilişkin analiz sonuçları.	141
4.1.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarı puanlarına ilişkin analiz sonuçları.	147
4.2. Nitel Bulgular.....	153
4.2.1. Deney grubundaki öğrencilerin yazar kimliği ön görüşmesine ait bulgular.	153
4.2.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazar Kimliği Ön Görüşmesine Ait Bulgular.	164
4.2.3. Deney grubundaki öğrencilerin yazar kimliği son görüşmesine ait bulgular.	180
4.2.4. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazar kimliği son görüşmesine ait bulgular.....	194
5. Bölüm.....	213
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	213
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	213
5.2. Öneriler	240
6.Bölüm Kaynakça.....	244
EKLER.....	279
Öz Geçmiş.....	309

Tablolar Listesi

Tablo 1 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Aşamalarında Yapılması Gerekenler.....	67
Tablo 2 Yarı Deneysel Çalışmanın Simgesel Görünümü	103
Tablo 3 Çalışma Grubu Olarak Belirlenen Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4 Çalışma Grubu Olarak Belirlenen Öğrencilerin Hikâye Metin Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 5 Çalışma Grubu Olarak Belirlenen Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 6 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri	107
Tablo 7 Ölçeğe İlişkin Yapılan AFA Sonucu Faktör Yükleri, Madde Toplam Test Korelasyonları ve t-Testi Sonuçları.....	111
Tablo 8 Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri	112
Tablo 9 Araştırmanın Nitel Boyutunun Katılımcılarının Demografik Özellikleri	126
Tablo 10 Deney Grubunda Uygulanan Program Planı	131
Tablo 11 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	136
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Normallik Tablosu.....	137
Tablo 13 Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi (Levene Testi)	138
Tablo 14 Kovaryans Matrisinin Eşitliği varsayımının Test Edilmesi (Box's M testi).	138
Tablo 15 Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları	139

Tablo 16 Deney ve Kontrol Grubunun Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları	141
Tablo 17 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	142
Tablo 18 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest ve Sonteste Yazdıkları Bilgilendirici Metinlerin Başarı Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Tablosu.....	143
Tablo 19 Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi (Levene Testi)	143
Tablo 20 Kovaryans Matrisinin Eşitliği varsayımının Test Edilmesi (Box's M testi).	144
Tablo 21 Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları	145
Tablo 22 Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Yazma Ön Test Puanları ile Son Test Puanlar Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları	147
Tablo 23 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metin Yazma Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	148
Tablo 24 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Ve Son Testte Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Başarı Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Tablosu	149
Tablo 25 Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi (Levene Testi)	149
Tablo 26 Kovaryans Matrisinin Eşitliği varsayımının Test Edilmesi (Box's M testi).	150
Tablo 27 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Ve Son Testte Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Başarı Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları.....	150

Tablo 28 Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye Edici Metin Yazma Ön Test Puanları ile Son Test Puanlar Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları	153
Tablo 29 Deney ve kontrol gruplarının ön görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar	176
Tablo 30 Deney ve kontrol gruplarının son görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar	209



Şekiller Listesi

Şekil 1 Konu Seçme ve Sınırlandırma Süreci.....	27
Şekil 2 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları.....	65
Şekil 3 Yazma Atölyesi ve Süreç Temelli Yazmanın Aşamalarının İlişkisini Gösteren Diyagram.....	80
Şekil 4 İç içe karma yöntemin simgesel görünümü.	91
Şekil 5 İç içe karma yöntemin temel prosedür akış şeması.	91
Şekil 6 İç içe karma desen uygulama basamakları	92



Grafikler Listesi

Grafik 1 Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları Grafiği	140
Grafik 2 Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları Grafiği.....	146
Grafik 3 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Ve Son Testte Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Başarı Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları.....	152



1. Bölüm

Giriş

1.1. Problem Durumu

Okuma, okuduğunu anlama, okudukları üzerine düşünme, okunan yazılı metinleri hayatında kullanma, gerektiğinde bunları yazılı olarak aktarma, yazılı iletişimi etkin bir şekilde kullanma ve okuryazarlığı günlük hayatta vazgeçilmez bir alışkanlık haline getirerek etkin bir okuryazarlık yaşantısı sürme bireylerin hayatları boyunca kullanacağı en önemli becerilerdendir. Etkin bir okuryazar olmak ve hayatında okuryazarlık becerilerini doğru kullanabilmek için edinilmesi gereken önemli becerilerden biri de yazma becerisidir.

Yazma bireylerin okuduklarından, gözlemediklerinden, yaşantılarından ve bir şekilde elde ettiği bilgilerden bir anlam çıkarması ve çıkarılan bu anlamın bir fikre dönüştürülmesi yoluyla yeni bir ürün ortaya konulmasına olanak sağlar. Aynı zamanda zamanın akıcılığı içerisinde yazılan ürünlerin kaybolmasını ve unutulmasını engelleyerek bu ürünleri saklamakta ve dolayısıyla bunlar üzerine tekrar düşünerek geliştirme fırsatı tanımaktadır. İletişim için de önemli bir araç olan yazma, kişiler arasında duygu, düşünce, bilgi ve fikir aktarımı yapılmasını kolaylaştırmakta ve böylece bireyler arasındaki bilgi alışverişini ve paylaşımı çoğaltmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında ise yazma becerisi, çocukların ilerleyen yaşlarında okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilediği için, erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden bir tanesi olarak gösterilmektedir (Gerde, Bingham & Wasik, 2012; Hammill, 2004). Bu sebeplerden ötürü yazma öğrenme alanı Türk Eğitim Sisteminde önem verilen alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma becerisi şu şekilde açıklanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015, s.7):

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.”

Ayrıca Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı dikkate alınarak yürütülmesi gerektiği şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2015, s.7):

“Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır.”

Türkçe dersi öğretim programında, yazmaya yönelik becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine büyük önem verilmektedir. Öğrencilerin yazılar aracılığı ile iletmek istediği fikir, bilgi, duygu ve düşüncelerini dilin imkânlarından yararlanarak niteliksel olarak en üst seviyeye getirerek anlatmaları amaçlanmaktadır. Bu noktada yazma sürecinde sorumluluğun sadece öğrenci üzerine bırakılması doğru değildir. Öğretmenlerin farklı öğretim uygulamaları ve etkinlikler aracılığıyla yazmayı öğrenciler açısından eğlenceli bir hale getirmeleri, öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaları ve öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduklarını tespit ederek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmeleri gerektiği unutulmamalıdır (MEB, 2006).

Türkiye’de eğitim sistemindeki eksiklikler ve yanlış uygulamalar sebebiyle öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının iyi bir düzeyde olmadığı görülmektedir (Temur, 2009). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazıya başladıklarında devamının geleceğini

düşünceler bile yazıya başlama noktasında ciddi problemler yaşamaktadır. Bayram (2009) öğrencilerimizin yazılı anlatımda başarılı olamamasının öğrenciden kaynaklanmayan sebepleri olarak aşağıdaki durumlara dikkat çekmiştir:

- Okuma yazma bilse bile gerçek anlamda okuryazar olmayan çevre,
- Sözel derslerdeki ders başarısının sayısal derslerdeki gibi önemsenmemesi,
- Yazma konusunda sahip olunan ön yargılar,
- Yazma konusunda öğrencilere gösterilen yanlış örnekler,
- Yazma öğretiminde uygulanan yanlış yöntem ve teknikler,
- Otoriter ve baskıcı eğitim anlayışı,
- Gelişmelere ve yeniliklere kapalılık,
- Türkçe bilincinin eksikliği,
- Ölçme ve değerlendirmede yapılan eksiklikler ve hatalar.

Yazma işlemi çok ciddi bir düşünsel süreç gerektirmektedir. Bu süreçte öğrenciler hem sahip oldukları bilgiler ve bu bilgileri nasıl kullanacağı hem de yazısında nasıl bir yapı kuracağı üzerine ciddi bir bilişsel düşünme süreci geçirmektedir. Yazma süreçlerinde gerçekleşen bu bilişsel süreçler öğrencilerin aynı zamanda; kodlama, bilişsel gelişim, imlâ, heceleme, okuduğunu anlama, kelimeleri tanıma, fonolojik farkındalık, özetleme, analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir (Aram 2005; Blair & Savage, 2006; Bloodgood, 1999; Rao, 2007; Shatil, Share & Levin, 2000). Bu açılarından bakıldığında yazmanın öğrenciler için gelecekteki akademik hayatlarında önemli bir etken ve yordayıcı olduğu düşünülmektedir (Erdoğan, 2012; Graham & Perin, 2007).

Yazma becerisi yeni bir ürün ortaya koymak anlamına geldiğinden ve pek çok beceriyi süreç içerisinde eşgüdümlü bir şekilde kullanmayı zorunlu kıldığından bilişsel olarak öğrencilerin zorlandığı bir öğrenme alanıdır (Albertson & Billingsley, 2000; Olinghouse & Santangelo, 2010). Yazma süreçlerinde bu zorlukların aşılması amacıyla mutlaka bazı strateji

ve yöntemlerin/tekniklerin, belli bilişsel süreçler göz önüne alınarak kullanılması zorunlu hale gelmektedir. Yazma çalışmaları yaparken bazı strateji ve yöntem/tekniklerin kullanımı, yazma sürecinde yazıya hâkim olmak ve yazının sınırlarını belirleyerek onu kontrol altına almak için gereklidir (Chien, 2010). Ayrıca yazma süreçlerinde, yazının nitelikten uzak olmasına ve istenilen şekilde yazı aracılığı ile verilmek istenen mesajın engellenmesine yönelik durumlar da tespit edilerek kontrol altına alınmalıdır (Pour-Mohammadi, Abidin & Fong, 2012). Bu aşamaların hepsi bir bütün halinde değerlendirildiğinde, yazma süreçlerinde aktarılmak istenen mesajın, duygu ya da düşüncelerin okuyucuya anlamlı bir şekilde ulaşmasını sağlamak adına birçok bilişsel işlemin ve uygulamaların eşgüdüm içerisinde, doğru bir şekilde yapılmasını gerekir (Flowers & Hayes, 1981). Böylece yazma öğretiminin nihai amacı olan bireylerin kendilerini yazılı olarak bir bütün halinde, doğru bir şekilde ifade etmeleri ve nitelikli yazma ürünleri ortaya koymaları beklenebilir. Yazmanın bilişsel olarak öğrencilerin zorlandığı bir beceri türü olmasının yanında öğrencilerin bireysel farklılıklara da sahip olduğu düşünüldüğünde süreç daha zor bir hal almaktadır. Bunların yanında kullanılan yöntem ve tekniklerin farklı olması ve doğru kullanılmaması da sorunun büyümesine ve öğrencilere yazma becerisi kazandırılmamasına sebep olmaktadır (Temur & Çakıroğlu, 2015).

Öğrenciler açısından edinilmesi oldukça zor bir beceri olan yazma becerisinde Türk öğrencilerinin performansı yetersiz görülmektedir (Arıcı & Urgan, 2008; Aytan, 2010; Dağtaş, 2012; Göçer, 2010; Karadağ & Kayabaşı, 2013; Karatay, 2011b; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010). Arıcı ve Urgan (2012) tarafından Türkiye’de ilkokuldan liseye kadar hatta üniversitede de özellikle Eğitim Fakültelerinin bazı bölümlerinde yazma eğitimi verilmesine rağmen öğrencilerin yazma başarılarının iyi olmadığı ve öğretimin hangi kademesinde olursa olsun yazma çalışması yapmak istemedikleri ifade edilmiştir. Türkiye’de çeşitli sınıf düzeylerindeki öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmalara göre öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin niteliksel olarak yeterince iyi olmadığı, öğretmenlerin geleneksel eğitim

anlayışıyla öğretimi şekillendirdikleri, yazma öğretiminde takip edilmesi gereken süreçleri izlemedikleri tespit edilmiştir. Tavşanlı (2017) yaptığı araştırmada, Süreç temelli yazma yaklaşımının Türkçe Dersi Öğretim Programına 2015 yılında girmiş olmasına rağmen öğretmenlerin süreç temelli yazma modeli ve uygulamaları hakkında fikirlerinin olmadığını tespit etmiştir. Bu durum öğretimi bizzat gerçekleştiren öğretmenlerin yazma öğrenme alanında dikkate alınması gereken temel modelden habersiz olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye’de yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik kazanımların süreç temelli yazma yaklaşımları dikkate alınarak ilkokul birinci sınıftan itibaren müfredat kitaplarında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2015). İlkokul ikinci sınıf kazanımları incelendiğinde; anlamlı ve kurallı cümleler yazma, herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içerisinde yazma, duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bir bağlama oturtma, yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirleme ve düzeltme, yazılarını paylaşma gibi kazanımların olduğu görülmektedir (MEB, 2015). Fakat ders kitapları incelendiğinde bu kazanımların öğretmenler tarafından, öğrencilere nasıl kazandırılacağına dair model, etkinlik ve çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir (Tavşanlı, 2017). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 2015 yılı içerisinde güncellendiğinden ve “süreç temelli yazma” çalışmaları daha önceki programlarda olmadığından dolayı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik temelli, iyi organize edilmiş ve planlı programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programına (MEB, 2015) göre yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin konuşma, dinleme ve okuma ile ilgili çalışmalarla bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar da yazma çalışmaları ile okuma çalışmalarının eş zamanlı yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir (Aram & Biron, 2004; Ritchey, 2008). Fakat

özellikle birinci ve ikinci sınıf düzeyinde yazmadan ziyade okuma çalışmalarına ağırlık verildiği bilinmektedir (Tavşanlı, 2017).

Ayrıca Türkiye’de öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan uygulamalı tezler incelendiğinde, tezlerin daha çok üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde çalışıldığı anlaşılmaktadır (Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Kaynaş, 2014; Öztürk, 2007; Sever, 2013; Yamaç, 2015). Bunun yanı sıra akademik çalışmalara bakıldığında yapılan çalışmaların da daha çok ilk okuma yazma öğrenme süreçleri ve ilk okuma yazma süreçlerinde kullanılan “Ses Temelli Cümle Yönteminin” değerlendirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir (Çelenk, 2008; Durukan & Alver, 2008; Kartal, 2011; Obalar, 2009; Tok, Tok & Mazı, 2008). Bu kapsamda ilkokul ikinci sınıf düzeyinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Yıldız & Kaman, 2016; Seban & Tavşanlı, 2015).

Öğrencilerin yazılı olarak kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve yazma çalışmalarına isteyerek katılmalarına; bunlar neticesinde de yazılı anlatımlarını daha iyi hale getirmelerine etki eden etmenlerden bir tanesi de yazmaya yönelik geliştirilen tutumlardır (Graham, 2006). Tutum genel olarak bireylerin bir durum hakkındaki duygusal yaşantılarını ifade etmektedir. Yazmaya ilişkin tutum ise yazma süreçleri içerisinde hissedilen duygusal yaşantıların tamamını kapsamaktadır (Graham, Berninger & Abbott, 2012). Yazmaya ilişkin tutum öğrencilerin yazılarından keyif alması, yazı yazmaya istek duyması, yazma motivasyonu gibi yazmaya yönelik pek çok duyuşsal özellik ile ilişkilidir. Yazmaya karşı olumlu tutum besleyen öğrenciler, deneyimlediklerini veya öğrendiklerini yazmak için ciddi bir istek duyarlar. Bu öğrencilerin yazılı eser üretmekten ve ürettikleri yazılı eserleri paylaşmaktan keyif aldıkları bilinmektedir. Yazmaya ilişkin olumsuz tutum besleyen öğrenciler ise yazmaya karşı olumsuz düşünceler içerisinde olmakta ve bu süreçte mutsuz davranarak etkili bir ürün ortaya koyamamaktadır.

Türkiye’de ve dünyanın neredeyse her yerinde yazma öğretimi okul öncesi dönemde hazırlık aşamasıyla başlayıp, ilkokul, ortaokul ve liseye kadar devam etmektedir. Yazma öğretimi bu kadar uzun bir süre devam etmesine rağmen Türkiye’deki öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken hoşnut olmadığı bilinmektedir (Arıcı & Urgan, 2012). Bu durum, tüm bu süreçte öğrenciye yazma sevgisinin kazandırılmadığını göstermektedir. Yine bu durumla bağlantılı olarak öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının yeterince iyi olmamasında yazma etkinliklerine beslediği olumsuz tutumun da etkisi olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin yazma çalışmalarına katılmak istememesinde, yazma motivasyonlarının düşük olmasında ve yazılı anlatımlarında iyi bir seviyeye gelememelerinde tutumun ciddi bir etkisi olduğunu göstermektedir. Tavşanlı (2017) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre; öğrencilerin yazı yazmayı sevmediğini ve bunun sonucunda başarı düzeylerinin düşük olduğunu dile getirdiklerini tespit etmiştir. Kurdayıoğlu ve Karadağ (2010), yazma becerisinin gelişmesindeki en büyük engelin öğrencilerin yazma çalışmaları yapmak istememesi olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum beslemelerinin farklı sebepleri bulunmaktadır. Oral (2008) yazma sürecinin kurallara tabi olarak ilerletilmesi gerektiği gerçeğini öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutum sergilemelerinin en büyük sebeplerinden biri olarak göstermiştir. Yazının hem biçimsel özellikleri üzerine odaklanmak hem de içeriksel olarak doğru yapılandırılmış metinler üretmek oldukça zor bir işlem olduğundan öğrencilerin yazma çalışmalarına mesafeli durmasına sebep olduğu bilinmektedir. Bir başka sebep de yazmanın zor ve geç kazanılan bir beceri olması dolayısıyla bu süreçte öğrencilerin sıkılmaları ve yazmaya karşı olumsuz tutum beslemeleridir (Bruning & Horn, 2000). Arıcı ve Urgan (2012) öğrencilere kendi yaşantı ve deneyimlerinden uzak yazılar yazdırılmasının onların yazmaya karşı olumsuz tutum beslemelerine sebep olabileceğini ifade etmiştir. Ağca ise (2003) öğrencilere farklı yazma türlerinin tanıtılmadığını, öğrencilerin bu

türleri bilmediğini ve belli kalıplarla sınırlandırılmış yazılar yazıldığını, bunun sonucu olarak da öğrencilerin yazma çalışmalarına olumlu yaklaşmadığını belirtmiştir. Demirel ve Şahinel (2006) ile Öz (2001) yazma çalışmaları sonunda uygulanan ölçme ve değerlendirme metotlarının yanlışlığından bahsetmiş ve bir atasözü ya da deyim söyleyip öğrencilere bunun açıklamasını yaptırmaya ve sonucunda puanlama üzerine kurulu olan yaklaşımın öğrencileri yazmadan uzaklaştırdığını vurgulamıştır.

Öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili olarak araştırılması gereken konulardan bir tanesi de kendilerini nasıl bir yazar olarak gördüklerine dair ipuçları veren yazar kimlikleridir. Yazma eylemi yalnızca yazı aracılığı ile bir mesaj (duygu, düşünce, bilgi) iletmek anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda sosyal bir varlık olarak insan kültürel, sosyal ve bireysel pek çok deneyim yaşayarak kendini yapılandırır ve bir kimlik sahibi olur. Bireylerin yazılarında geçen ifadelerin, yazmaya yönelik algılarının ve yazılarında vurguladığı yerlerin bu yaşantılardan bağımsız olması düşünülemez. Bu açıdan yazarlık özelliklerini de şekillendiren kimlik, kişinin yazılarındaki; sosyal yaşantılardan örnekler, yazmaya yönelik algıları ve bunun geçmiş yaşantılarından hareketle sebepleri, yazma başarısına yönelik öz farkındalığı gibi pek çok bileşeni içerisinde barındırmaktadır. Bahsedilen gerekçelerden ötürü aslında yazma öğretiminde hayati bir öneme sahip olması gereken yazar kimliği yani bireyin kendini bir yazar olarak nasıl gördüğü/tanımladığı ve bunun geçmiş yaşantılarından hareketle gerekçeleri, dünya üzerinde oldukça fazla araştırma yapılan bir konu olmasına rağmen (Bakhtin, 2010; Collier, 2010; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006; Flint & Cappello, 2003; Hyland, 2002; Kauffman, 2006; Norton, 1997; Norton & Toohey, 2004; Sachs, 2003; Troman, 2008; Young, 1996) Türkiye’de yeterince çalışılan bir konu olmaktan uzak kalmıştır (Seban & Tavşanlı, 2015). Bu sebeple Türkiye özelinde öğrencilerin yazar kimliğini tanımlayıcı ve yazar kimliğinin nelere göre şekillendiğini belirleyici çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu noktada yukarıda bahsedilen gerekçeler sebebiyle; ilkokul öğrencileri ile yapılacak deneysel araştırmalar aracılığıyla süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik farklı uygulamaların etkililiğinin ortaya koyulması oldukça önemlidir. Süreç temelli yazma yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalar bu yaklaşımın öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede, yazmaya ilişkin tutumlarını arttırmada ve yazar kimliklerini şekillendirmede etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (Badger & White, 2000; Boscolo, 2009; Bright, 2007; Calkins, 1986; Erdoğan, 2014; Göçer, 2014; Graves, 2003; Tompkins ve Collom, 2004). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda, süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik her aşamada yapılması gerekenlerin, farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerektiği çok sık ifade edilmektedir (DeJarnette, 2008; Koutsoftas, 2018; Pour-Mohammadi, Abidin & Fong, 2012). Çünkü bu yaklaşımın her aşamasında öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ifade edilmiş, fakat bu becerilerin nasıl kazandırılacağı noktasında somut öneriler sunulmamıştır. Bu bağlamda “Süreç Temelli Yazma Modüler Programı” geliştirilirken yazma atölyesi, biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyiciler gibi yaklaşım ve öğretim materyallerinden yararlanılmıştır. Böylelikle bu yaklaşımın daha uygulanabilir olması amacıyla her aşamada yapılacak çalışmaların net bir şekilde ortaya konması sağlanmıştır. Bu yolla da yaklaşımın uygulamaya dönük kolaylıklar sağlayacağı düşünölmüştür.

Türkiye’de de 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma öğrenme alanının süreç temelli yazma yaklaşımını dikkate alınarak yürütölmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanması için model, etkinlik ve çalışmaların yetersiz olduğu ve öğretmenlerin süreç temelli yazma çalışmalarından ziyade eski sistem olan geleneksel yöntemleri tercih ederek yazma öğretimini sürdürdüğu görölmektedir (Aşıkcan & Pilten, 2016; Sever & Memiş, 2013; Tavşanlı, 2017). Bu bağlamda

araştırmada hazırlanan süreç temelli yazma modüler programın, öğretmenlerin süreç temelli yazma yaklaşımını kullanma noktasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırma, yazma atölyesi, biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyiciler üzerine yapılandırılmış olan süreç temelli yazma modüler programının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını, yazarlık kimliklerini ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğine ışık tutacak ve bu konudaki çalışmalara farklı bir bakış açısı sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmada süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak geliştirilen “Süreç Temelli Yazma Modüler Programının” yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ve yazar kimliği üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazar kimliklerinin olumlu yönde nasıl geliştirileceği tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde üzerinde oldukça önemle durulan konuların başında gelmektedir. Yazma becerisi, çocukların ilerleyen yaşlarında okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilediği için, erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden bir tanesi olarak gösterilmektedir (Gerde ve diğerleri, 2012; Hammill, 2004). Yapılan çalışmalar yazma becerisi yüksek olan öğrencilerin kodlama, bilişsel gelişim, imlâ, heceleme, okuduğunu anlama, kelimeleri tanıma ve fonolojik farkındalık konularında da başarı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Aram 2005; Blair & Savage, 2006; Bloodgood, 1999; Shatil ve diğerleri, 2000).

Yazma öğretiminin gerçekleştirilmesinde temelde iki yaklaşım bulunmaktadır: İlki ürünün ön plana çıkartıldığı geleneksel yaklaşım, ikinci olarak ise sürecin ve bu süreçte öğrencinin gerçekleştirmesi gereken kazanımların ön plana çıktığı süreç temelli yaklaşımdır.

Geleneksel yöntemin başta dil becerilerinin öğretimi olmak üzere diğer alanlarda da görülen eksiklikleri eğitim sistemimizde pek çok sorunun doğmasına sebep olmuştur (Güneş, 2013). Tamamen öğrenmenin çıktılara odaklanan geleneksel öğretim yaklaşımının, öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasında ve özellikle dil becerilerinin geliştirilerek kullanımında engel olduğu bilinmektedir (Kaldırım, 2014). Özellikle yazma öğretiminde süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarını dikkate almadan gerçekleştirilen öğretim (öğrencilerin yazacakları konuyu belirleme, yazacakları konu hakkında hazırlık yapmalarına imkân tanıma, yazacakları konu ile ilgili planlama yapma, taslak oluşturma, yazılan taslaklara dönütler verme, gelen dönütlere göre yazıyı tekrar şekillendirme ve paylaşma) öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz şekilde etkilemiştir (Karatay, 2011b).

İlkokul düzeyinde dil becerilerinin geliştirilebilmesi için günümüz öğretim sisteminin gerekliliklerine uygun olarak; sadece öğrenim çıktılarının değil sürecin de işin içerisine katıldığı etkin öğretim yöntemlerinin kullanılması önem arz etmektedir. Bu noktada ülkemizde 2015 yılından itibaren Türkçe Dersi Öğretim Programına giren Süreç temelli yazma yaklaşımının daha etkin ve doğru bir şekilde kullanılarak geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazma becerisinin hem öğretim hem de değerlendirilme sürecinde hedeflenen kazanımların sağlanması açısından önemli bir yazma öğretim modeli olarak görülmektedir (Culham, 2010). Bu yaklaşım öğretmenlere doğru bir değerlendirme için fırsat verirken, öğrencilere de nitelikli bir yazıyı oluşturmak için takip etmeleri gereken aşamaları eğlenceli bir şekilde yaşatmaktadır.

İlkokul düzeyinde yapılan çalışmalarda yazma çalışmalarından ziyade okuma çalışmalarına ağırlık verilmesinin ve yapılan araştırmaların daha çok üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde olmasının, ilkokul ikinci sınıf düzeyinde süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına, yazmaya yönelik tutumuna ve yazar kimliğine etkisinin belirlenmesi açısından eksiklik yarattığı düşünülmektedir. Bu noktada

yapılacak araştırma Türkiye’de 2015 yılından itibaren uygulanması tavsiye edilen (MEB, 2015; 2017), fakat öğretmenler tarafından nasıl uygulanacağı bilinmeyen (Tavşanlı, 2017) süreç temelli yazma yaklaşımının, bir program rehberliğinde uygulanmasına yönelik model ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış modüler öğretim programının yaygınlaştırılması yoluyla öğretmenlere somut olarak uygulayabilecekleri şekilde aktarılmasının, yazma öğrenme alanında, öğretmenlere rehberlik ederek deneyim kazandırılması ve ilkökul düzeyinde gerçekleşecek olan yazma öğretimi çalışmalarının daha nitelikli bir temele oturması bakımından önem taşıyacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilkökul düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin akademik anlamda pek çok alanı etkilediğinden dolayı (Dukpa, 1997) onların yazma başarılarını arttırmanın doğal olarak diğer alanları da olumlu etkileyeceği tahmin edilmektedir. Bu açıdan hazırlanan bu modelin öğrencilerin yazma başarılarının yanı sıra diğer derslerdeki akademik başarılarını da arttıracağı tahmin edildiğinden öğrencilerin genel akademik başarısı için de yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarının farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi önerilmiş ve böylece süreç temelli yazma yaklaşımının etkililiğinin artabileceği düşünülmüştür (DeJarnette, 2008; Koutsoftas, 2018; Pour-Mohammadi, Abidin & Fong, 2012). Bu doğrultuda araştırmada kullanılan süreç temelli yazma modüler programında biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyicilerden yararlanılmıştır.

Sonuç olarak Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı merkeze alınarak hazırlanmış olan modüler öğretim programının hem Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan Süreç temelli yazma yaklaşımı için bir model olacağı; bu sayede öğretmenlerin bu yaklaşımı derslerinde daha verimli bir şekilde kullanacağı hem de öğrencilerin daha nitelikli yazılar yazarak

kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade edecekleri düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

Ayrıca süreç temelli yazma yaklaşımının her aşamasında ne yapılacağıın somut bir şekilde ortaya konması ve bu aşamalarda yapılacakların farklı teknik ve materyallerle desteklenmesi gerekliliğini sağlama bakımında önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırma planlanmış etkinlikler içeren Süreç Temelli Yazma Modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya ilişkin tutum ve yazar kimliği üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu şekilde arttırılmasında ve yazar kimliklerinin şekillenmesinde Süreç Temelli Yazma Modüler Programının etkisi var mıdır? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

- Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin, Yazılı Anlatımı Dereceli Puanlama Anahtarına göre aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin, yazmaya ilişkin tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Uygulama öncesinde öğrencilerin yazar algıları nasıldır?
- Uygulama sonrasında öğrencilerin yazar algılarında nasıl bir değişim gerçekleşmiştir?

1.6. Sayıtlar

- Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Öğrencilerden toplanan metinler, öğrencilerin yazma becerilerindeki gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

- Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri, her iki grubu (deney ve kontrol) da aynı düzeyde etkilemektedir.

1.7. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamanın yapıldığı Bursa'nın Nilüfer ilçesindeki bir İlkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırmada toplanan veriler, veri toplama aracından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Yazma öncesi hazırlık ve planlama, taslak yazı çalışması, gözden geçirme, dönütlere göre düzenleme ve yayımlama aşamalarına uygun olarak yapılan yazma çalışmaları.

Yazma Atölyesi: Mini dersler, serbest yazma çalışmaları, paylaşma, dönüt alma, gözden geçirme ve basım aşamalarından oluşan yazma programı.

Grafik Örgütleyici: Öğrencilerin zihinlerinde tasarladıkları konuları sistemli bir şekilde organize etme, ana ve yan fikirleri ile birlikte kaydetme, hatırlama, bilgiyi geri getirme, sınıflama ve tanımlamaya fayda sağlayan görsel öğretim metotlarından biri.

Biçimlendirici Değerlendirme: Yalnızca bir değerlendirme yöntemi değil, aynı zamanda öğrencilerin önbilgilerinden hareketle dersi planlama ve bu doğrultuda yürütme işlemi.

Yazılı Anlatım Becerisi: Yazılı anlatımı değerlendirme için derecelendirilmiş puanlama anahtarından her bir öğrencinin alacağı puanla belirlenen beceri.

Yazmaya İlişkin Tutum: Yazma tutum ölçeğinden her bir öğrencinin alacağı puanla belirlenen tutum.

Yazar Kimliği: Bireylerin yazmayı nasıl anlamlandırdıkları, yazma etkinliklerindeki yeterlilikleri, yazma kapasiteleri konusundaki algıları, yazma eylemine verdikleri değer ve daha önce tecrübe ettiği yazma aktiviteleri.



2.Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1. Yazma

İnsanoğlunun geçmişten günümüze en önemli ihtiyaçlarından birisi iletişim ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç insanoğlunun var olduğu andan itibaren tüm yaşantısını etkileyerek kendini ve çevresini tanıma ve bu tanışıklık ile iletmek istediği mesajları muhatabına iletme anlamına gelmektedir. Böyle bir ihtiyacın giderilmesi amacıyla diller ortaya çıkmış ve insanlar bu diller aracılığı ile hem kendilerini ifade etmiş hem de iletmek istediği mesajları ulaştırma imkânı bulmuştur. İnsanlık tarihi boyunca insanlar, diller aracılığı ile birbirleri ile sözlü ya da yazılı iletişime geçerek dili kullanmış ve zaman zaman dili kullanma biçimleri değişse bile dil becerileri her zaman iletişimlerinin merkezinde yer almıştır (Coşkun, 2005, Kaldırım, 2014).

En uzun süre kullanılan iletişim araçlarından biri olan yazma binlerce yıldır insanlık tarafından kullanılmaktadır. Yazının icadı ile insanlık bin yıllar boyu kullanılacak önemli bir iletişim aracına kavuşmuştur. Yazı aracılığıyla farklı kuşaklar, farklı coğrafyalar ve farklı toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha hızlı, kolay ve etkili bir hal almıştır. “Söz uçar yazı kalır” atasözü yazının kalıcılığını vurgulama açısından önemlidir. Yazı her türlü bilgi, duygu ve düşüncenin yarınlara aktarılmasını sağladığından bazı bilim insanları tarafından insanlığın en güzel icadı olarak görülmektedir. Toplumların gelişmişlik düzeyi ile de yakın ilişkili olan yazma becerisi, gelişen teknoloji ile artan iletişim araçlarının kullanımı açısından daha da ağırlık kazanmıştır (Coşkun, 2013).

Bireyin toplum içerisinde iyi bir yer edinmesi, kendisi ile barışık ve kendine güvenen bir birey haline gelmesi, farklı kaynaklardan gelen mesajları doğru çözümleyerek anlayabilmesi ve bu mesajları doğru olarak sözlü ya da yazılı şekillerde aktarabilmesi dil becerilerini etkin olarak kullanabilmesine bağlıdır (Temur, 2004). Yazma, bireylerin hem

kendini başkalarına anlatması hem de başkalarıyla anlaşma ve doğru iletişim kurmasının önemli kaynaklarından bir tanesi olarak görülmektedir (Kavcar, Oğuzhan & Aksoy, 2004). Dil becerilerinden dinleme/izleme ve okuma, anlama becerilerini oluştururken, yazma ve konuşma anlatma becerilerini oluşturmaktadır.

Bu becerilerden ilk edinileni dinleme becerisidir. Birey doğduğu andan itibaren dinleme becerisini aktif olarak kullanır. Sonra ise konuşma becerisini kullanmaya başlar. Konuşma ve dinleme becerileri örgün eğitim öncesinde doğumdan itibaren kazanılmaya ve geliştirilmeye başlanır. Birey dinleme ile sahip olduğu bilgi, birikim, deneyim, tecrübe ve duygularını konuşma esnasında ortaya çıkartır. Yani dinleme konuşmanın ön koşuludur denilebilir. Doğal bir süreç içerisinde sahip olunan bu becerilerin geliştirilmesi için öğretim etkinlikleri düzenlenmeli ve öğrencilerin bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalar dinleme eğitimi alan bireylerin almayan bireylere nazaran akademik olarak daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Wolvin & Coakley, 2000). Okuma ve yazma becerileri ise eğitim hayatıyla birlikte kazanılıp kullanılmaya başlanır. Bu beceriler içerisinde en son kazanılan beceri yazma becerisidir. Yani yazmanın ön koşulu okumadır denilebilir. Sonrasında tüm dil becerileri formal eğitim içerisinde bir bütün halinde birtakım yöntem, ilke ve kurallarla geliştirilmeye çalışılır (Coşkun, 2013; Kaldırım, 2014).

Temelde, ana dil öğretimi ile bireylerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri, sözlü ve okuma-yazmaya yönelik dil becerileriyle birlikte bu becerileri doğru şekilde kullanabilecekleri zihinsel altyapının da kurulması hedeflenir. Bu becerilerin doğru ve etkili bir şekilde kullanılması ile bireylerin sosyal ve bireysel açıdan kendilerini geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, Türkçeyi severek ve isteyerek hayatlarında kullanabilmeleri ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı kazanabilmeleri beklenir. Bu açıdan dil becerilerinin öğretimi bilgi, beceri ve değerleri içeren bir yapı içermektedir (MEB, 2015).

Türkçe öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken dört temel beceriden bir tanesi olan yazma, tasarladığımız bir konu hakkında bilgi, düşünce ya da deneyimlerin semboller aracılığı ile yazılı olarak ifade edilmesi anlamına gelmektedir (MEB, 2009). Öğrencilerin formal eğitim yoluyla kazandığı okuma ve yazma becerileri bir bütün halinde kazanılması ve geliştirilmesi gereken becerilerdir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması tek boyutlu bir bilgi, beceri bakış açısıyla mümkün görünmemektedir. Nitelikli bir yazma eğitimi için iyi bir okuma, dinleme ve konuşma becerisi, süreci kolaylaştıran en önemli etkenlerin başında gelmektedir (Sever, 2004). Çünkü okuma bilmeyen bir kişinin yazmayı bilmesi de olası değildir. Okuma, düzenli ve doğru bilgi alma, alınan bilgileri başka kaynaklarla karşılaştırarak yorumlama ve bunları yazıya hazır hale getirme gibi işlemlere sahiptir. Bu açıdan incelendiğinde metin özelliği gösteren yapıların önce okunması sonra yazılması öğretilir. Bu sıralama uzun bir zaman dilimini değil, birbirini takip eden yapıları ifade etmektedir (Coşkun, 2013). Okumanın sahip olduğu bu işlevler aracılığıyla bireylere bilgi kazandırarak yazmanın temelini oluşturduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişiminin diğer dil becerilerinin gelişimi ile yakın ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani anadil öğretimi tek bir alanı önceleyip diğer alanları arka plana iten bir yapı içerisinde olmayıp çok yönlü ve tüm becerileri birlikte geliştirmeyi zorunlu kılan bir özelliğe sahiptir (Sever, 2004).

Yazma becerisi okuma becerisine göre daha zor gelişen bir beceri türüdür. Çünkü okuma işlemi yaparken semboller aracılığı ile somutlaştırılmış bir metin yapısı görülür ve bireyin bu metin yapısını çözümleyip oradan bir anlam çıkarması beklenir. Yani okuma işleminde var olan somut bir yapı çözümlenerek anlam kazanır fakat yazmanın temelini oluşturan zihindeki tasarılar, bilgiler ve düşünceler soyuttur. Bu durum okumada olan görsel objenin yazmada olmadığı anlamına gelmektedir. Yazmada yazının temelini oluşturan fikir, deneyim, bilgi ve düşünceler zihinde tasarlanarak belli bir plan çerçevesinde yazıya dökülür (Alperen, 1994). Aynı zamanda bir yazı, doğal, doğru, tutarlı ve inandırıcı, akıcı, ilginç ve

açık-duru olmalıdır (Göçer, 2016). Bu sebeplerden ötürü yazma becerisi kazanılması ve geliştirilmesi zor bir beceridir. Yazma becerisinin zor gelişen bir beceri olması, üzerinde daha fazla durulması, irdelenmesi, çalışılması ve öğretim yapılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Öğrenciler yazma çalışmaları yaparken ilk aşama olan yazacaklarını planlamadan, son aşama olan yazdıklarını paylaşma aşamasına kadar düşünsel pek çok süreçten geçerler.

Yazmanın, bu süreçlerde kazanılan dilin imkânlarını kullanarak kendini yazılı olarak doğru ifade etme, bireylerin bilgi birikimlerini arttırma, planlama, bilgileri gözden geçirme ve düzenleme, hayal gücünü arttırma ve zihnin gelişimine yardımcı olma gibi özelliklerinden dolayı önemli olduğu bilinmektedir (Güneş, 2007). Ayrıca yazma işlemi pek çok bilişsel süreci eşgüdümlü olarak kullanmayı gerekli kıldığından bireyler için zihinsel gelişim ve olgunlaşma süreçlerine katkı sağlamaktadır (Tavşanlı, 2018). Bunların yanında Ungan (2007) öğrencilere estetik bir duyarlılık ve sanatsal farkındalık kazandırma yolunda da yazılı anlatım becerisinin öğrencilere doğru kazandırılmasının önemini vurgulamıştır.

Yazma işlemi; bilgi, birikim, duygu, düşünce ve hayallerin zihinde planlanarak yazıya geçirilmesini temele alır. Yazıya geçirilen bu düşünceler aynı zamanda sonraki kuşaklara da ulaşarak kalıcılığın sağlanmasına hizmet etmiş olur. Bu açıdan bilgi, duygu, düşünce ve hayallerin olgunlaştırılarak, karşı tarafın anlayacağı şekilde etkili ve doğru bir biçimde yazıya dökülmesi yazılı anlatım kültürünün ve birikiminin oluşması açısından çok önemlidir.

Kişiler için bireysel, toplumsal ve kültürel, insanlık için ise bilginin yayılması ve kalıcılığının sağlanması açısından önemli olan yazmanın doğması ve gelişmesi, yazma ihtiyacının ortaya çıkmasından kaynaklanmıştır. Kişiyi yazmaya iten, yazma konusunda motivasyon sağlayan ve zinde tutan durum yazma ihtiyacıdır (Karadağ & Maden, 2013). Daha açık bir ifadeyle yazmanın ihtiyaçtan doğduğu söylenebilir. Bu ihtiyaç bireyler için aynı olacağı gibi farklılıklar da gösterebilir. Ayrıca zaman ve mekâna göre de kişilerin yazma ihtiyaçları farklılaşabilir. Genel olarak ise insanlarla iletişim kurmak ve insanlara aktarmak

istediklerini iletebilmek, onları bilgilendirerek yönlendirmek, farklı bakış açıları kazandırmak, ikna etmek, bilginin yayılmasını sağlamak gibi kişisel ve toplumsal ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır (Arıcı & Urgan, 2012). Ayrıca bireyler yazı aracılığı ile kendini ifade etmenin huzurunu yaşayarak psikolojik problemlerini de azaltabilir. Yazmanın psikolojik olarak kişileri rahatlattığına dair en bilinen örneklerden bir tanesi Alman yazar Goethe'nin, Genç Warther'in Acıları kitabını yazarken ifade ettiği "Yazmasaydım, intihar edecektim." söylemidir. Başka bir çalışmada ise ilk kitaplarını yayınlamış genç yazarlar ile niçin yazdıklarına dair yapılan bir söyleşide yazarların kendinden bahsetmek, kendi varlığını hissetmek ve bunu duyurmak, kendi duygularını ve yaşadığını göstermek ve yaşadıklarını anlatmak ihtiyaçlarından dolayı yazdıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Özdemir & Binyazar, 2002). Bunlar dışında yazma bilgi edinme ihtiyacının karşılanması için de kullanılan bir araç olma özelliği gösterir. Yazmanın kişiye somut bilgi kazandırdığı, aslında anlaşılacak için olduğu kadar anlamak için de yazıldığı belirtilmiştir (Arıcı & Urgan, 2012). Genel olarak daha yalın bir ifadeyle yazma becerisinin; günlük ihtiyaçları karşılama, eğitim-öğretim hayatında başarılı olarak gelecek yaşantısını şekillendirme, kendini ifade edebilme ve kendisine anlatılanları anlama gibi ihtiyaçların karşılanmasında kullanıldığı bilinmektedir.

Yaşadığımız zaman dilimi göz önüne alındığında yazmanın öneminin her geçen gün arttığı da bilinmektedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi teknolojik araçların kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu araçların yaygınlaşması insanların hayatlarını pek çok açıdan etkilediği gibi yazma alışkanlıklarını da etkilemiştir. Günümüzde insanlar ihtiyaçlarını, söylemek istediklerini, kurumları ve işleri ile ilgili yazışmaları internet üzerinden bilgisayarları ve akıllı cep telefonları aracılığıyla yapmaktadır. Tam olarak farkına varmasak bile aslında çoğu insan her gün yazmayı aktif olarak ihtiyaçlarını karşılamak için kullanmakta ve bu şekilde uzak-yakın çevresi ile iletişim kurmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yazmanın bireysel, toplumsal ve mesleki olarak her gün kullanılması gereken bir beceri

olduğu üzerinde durulması gerekmektedir. İlkokul çağından başlanarak yaşamın sonuna kadar kullanılacak bir beceri olan yazmanın, öğrenmenin temelini oluşturan ilkokul döneminde, öğrencilere etkili kullanacakları bir şekilde kazandırılması ve öneminin kavratılması oldukça hayati bir durumdur.

2.2. Yazmanın Tanımı ve Önemi

Alanyazın incelendiğinde yazmanın pek çok tanımının yapıldığı görülmektedir. Güneş (2013), Norton (1997) ve Sever (2004) yazmayı, bireyin duygu, düşünce, hayal, tecrübe ve anı gibi pek çok içerikte paylaşmak istediklerinin zihinde yapılandırılarak yazıya dökülmesi işlemi, Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cidak (2005) ise kişilerin bildikleri ile temel becerileri, bakış açıları ve yeteneklerini birlikte kullanmayı gerektiren; aynı zamanda tamamlanması belli bir süreç isteyen; karışık, üstbilişsel bir aktivite olarak tanımlamıştır. Akyol (2007) yazma için gerekli olan sembol ve işaretlerden bahsetmiş ve yazmanın, düşüncelerin ifade edilebilmesi için kinestetik olarak bu sembol ve işaretlerin üretilmesi anlamına geldiğini belirtmiştir. Yangın'a (2002) göre ise yazma iletilmek istenilen mesajın yazılı işaret veya sembollerle iletilmesi işlemi olarak tanımlamıştır. Özdemir (2002) yazmayı yazacak bir konu belirleme, konuyu sınırlama, bir amaç belirleme, amaca ve konuya bağlı olarak içerik hazırlama, hazırlanan içeriği belli bir plan çerçevesinde yazıya dönüştürme işlevi olarak görmektedir.

Temel olarak bakıldığında yazmanın 3 farklı açıdan önem taşıdığı görülmektedir. Bunlardan ilki yazar açısından taşıdığı önemdir. Çünkü bireyler bilgi, deneyim ve yaşantılarını, okudukları, gözlemledikleri ve hissettikleri ile birleştirerek yazıya dökmek ve bunu paylaşmak isterler. İkinci olarak okur için önem taşımaktadır. Çünkü bireyler okuduklarından beslenir ve bilgi sahibi olur. Bilgi edinmenin en kolay yollarından bir tanesi olan okuma ancak yazı yazılması ile mümkün olabilen bir işlemdir. Bu açıdan yazmanın yazar ve okur açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu iki durum aynı zamanda öğrencilerin

akademik yaşantılarında da oldukça önemli görülmektedir. Üçüncü durum ise yazmanın milletler açısından önemidir. Ülkeler için yazılı kaynaklar geleceğe bırakılan en önemli miraslardır. Bu yolla yeni nesiller daha önceki yapılan hataları tekrarlamaz ve gelecek nesillere daha iyi kapılar açar (Göçer, 2016).

İnsanoğlu yazı aracılığı ile değerli gördüğü fikir, düşünce, tecrübe ve hayallerini başkalarının hizmetine sunarak, zaman içinde yayılmasını ve nesilden nesile aktarılmasını sağlar (Kaplan, 2007). Yazma, yetişkinler tarafından günlük, sosyal ve akademik yaşamda kullanılması gerekli olduğu için; öğrenciler tarafından ise not tutma, bilgiyi saklama, düzenleme, organize etme, farklı bir şekilde ifade etme ve yorumlama gibi becerileri kazandırması bakımından önemli görülmektedir (Garrison, 2009). Bu beceriler öğrencilerin hem akademik yaşantılarında daha başarılı olmalarının kapısını açmakta hem de kendilerini daha iyi ifade eden, öz güveni ve öz bilinci yüksek bireyler olmalarını sağlamaktadır (Tompkins, 1994). Bu açıdan bakıldığında yazmanın yalnızca dil becerilerini değil, zihinsel süreçlerle iç içe olması sebebiyle pek çok beceriyi geliştirdiği de söylenebilir. Aynı zamanda anlam kurmanın da temeli olan yazma becerisi; gelişmelerden, yeni bilgilerden ve düşüncelerden haberdar olarak etrafta olan bitenlerin yorumlanmasını ve bunların yazılı olarak başkalarıyla paylaşılmasını sağlamaktadır. Yazma bu açıdan bireylerin sosyal gelişimlerini de etkileyen bir beceri türüdür (Harris, McKenzie, Fitzsimmons & Turbill, 2004).

İlkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde etkili bir yazma eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bunun ana sebebi öğrencilerin akademik, sosyal ve bilişsel anlamda gelişmesi olarak görülse bile bir milletin yazılı olarak ortaya koyduğu eserlerin o milletin yazılı bir kütüphanesini oluşturması dolayısıyla ülkeler için de büyük önem taşımaktadır. Gelecek nesillere, sahip olunan bilgileri, deneyimleri, yaşantıları ve hedefleri doğru bir şekilde aktararak geleceğe kendi sesini ulaştırmak ancak dili etkili kullanarak yazılı anlamda iyi

eserler ortaya koymakla mümkündür. Bunun da ilkokuldan üniversiteye, hatta hayatın tüm aşamalarında yazılı anlatımın etkin bir şekilde kullanılması ile gerçekleşeceği düşünülmektedir (Arıcı & Ungan, 2012).

2.3. Yazının Temel Nitelikleri

Yazı anlatı ve iletişim aracıdır: Yazı, insanoğlunun var oluşundan beri, iletişim ihtiyacını gidermek amacıyla ürettiği en önemli icatlardan bir tanesidir. İnsanoğlu geçmişten günümüze duygu, düşünce, tasarı ve isteklerini yazı aracılığı ile aktarmak istediği kişilere iletir (Göçer, 2016). Bu sebeple yazının en önemli işlevlerinden bir tanesi iletişimi sağlamasıdır. Araştırmacılar, iletişim süreçlerinde bulunması gereken tüm koşulların, yazma süreci içerisinde de bulunduğunu ifade etmiştir (Göktürk, 1989). Yazma eylemi kişinin tüm yaşamında kullanılan bir beceri olmasının yanı sıra bireylerin kendini tanıması, anlaması ve değiştirmesine de fırsat tanır (Duru, 2008; Gülsoy, 2009). Bu açıdan bakıldığında hem kişilerin kendini değiştirmesi hem de toplumu şekillendirmesi için, yazı hayati bir öneme sahiptir.

Her yazının bir kimliği vardır: Yazılı anlatım eserlerinin estetik, teknik ve biçimsel olarak nitelikleri bulunmaktadır. Bu nitelikler eserlerde, yazarın estetik anlayışı, kullandığı teknik, söz dizilimi, kullandığı anlatım yöntemi, cümle, paragraf ve metin yapısı itibariyle farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar yazılı anlatım ürünlerine bir kimlik kazandırarak birbirinden ayrılmasını sağlamaktadır (Göçer, 2016).

Her yazının bir amacı vardır: Yazılan hiçbir eser amaç olmaksızın ortaya çıkmamıştır ve bu amaç farklılık gösterse bile hem yazar hem de okur için bulunmaktadır. Bu amaç bir ihtiyaç neticesinde ortaya çıkar. Yazar için bu ihtiyaç kendini anlatma ve paylaşma okur içinse anlama ve bilgi sahibi olma gereksiniminden doğmaktadır. Bu açıdan her yazının kalıcılık ve bu kalıcılık içerisinde yayılma ve paylaşılma nitelikleri bulunmaktadır (Aktaş & Gündüz, 2011).

Yazılar uzun süreçler sonucunda oluşturulur: Bir yazının nitelikli ve iyi olması üzerinde düşünölmüş, fikir yürütölmüş, çalışılmış ve emek verilmiş olmasına bağlıdır. Bu da uzun bir süreç gerektirmektedir. Yazının dolu bir içeriğe, etkili bir anlatıma sahip olması ancak böyle mümkün olmaktadır. Franz Kafka gibi ünlü yazarlar bazı kitaplarını bitirebilmek için on yılın üzerinde çalıştıklarını ifade etmiştir (Kaldırım, 2014).

Her yazının bir konusu vardır: Her yazıda, yazarın vermek istediğı bir mesaj bulunmaktadır. Bu mesaj olmaksızın yazının olması düşünölemez. Yazının iyi bir yazı olması, kendini göstermesi ve okutması için sahip olması gereken konu, yazının inşa edilebilmesi için en temel ihtiyaçların başında gelmektedir (Göçer, 2016).

Her yazı deneyim ve eğitim gerektirir: Herhangi bir konuda yazı yazabilmek için öncelikle o konu hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bilgi sahibi olma bir deneyim işidir ve bir anda gerçekleşmesi beklenemez. Yazılacak konu ile ilgili fikir olgunlaştıktan sonra araştırma ve okumalar da yapılmalıdır. Fakat bu işlem için ciddi bir bilgi birikimi ve deneyime sahip olunması gerekir. Bunun yanı sıra yazma için bir tekniğe sahip olmak da gerekir. Bu da yazma konusunda çalışılarak bir alt yapı sağlanması ile elde edilebilir (Arıcı & Urgan, 2012).

Yazının bilimlerin gelişmesinde önem taşıyan bir işlevi vardır: Hangi alanda olursa olsun bilimsel gelişmeler raporlanarak, yani yazılı hale getirilerek kaydedilir ve paylaşılır. Bu açıdan bakıldığında bilimin gelişmesinde, yazının kilit rol oynadığı söylenebilir. Eğer yazılı olarak, bilimsel gelişmeleri kaydetme ve bunları paylaşma olmasa, bilim, insanlar tarafından duyularak uygulaması imkânsız bir hal alırdı. Bu açıdan yazının en önemli işlevlerinden bir tanesi olan kaydetme ve paylaşma bilimin gelişmesinde oldukça önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Göçer, 2016).

Yazı kişilerin rahatlama aracıdır: Kişiler, yazı aracılığı ile iletişim kurduğu, bilimsel bilgileri, deneyimleri, tecrübeleri sonraki kuşaklara aktardığı gibi aynı zamanda

kendi rahatlama gereksinimlerini gidermek için de yazıyı kullanırlar. Yazı aracılığı ile kişi zaman zaman kimseye açmak istemediği fikirleri ortaya koyabilir. Bunun yanında kendinde sır olarak sakladığı gerçekleri yazıya dökerek rahatlayabilir. Aynı zamanda paylaşım aracı da olan yazma kişinin fikirlerini başkasına söylemesi yoluyla ruhsal olarak kendini iyi hissetmesini de sağlar (Bağcı, 2011).

2.4. Yazılı Anlatımın Unsurları

Yazı aracılığı ile aktarılmak istenilen duygu, düşünce, bilgi, deneyim ve yaşantıların etkili bir anlatıma sahip olacak şekilde bütünlük oluşturması (Cemiloğlu, 2013) ve okuyucuya kendi içindeki anlamı net bir şekilde yansıtarak ona ulaşabilecek nitelikte olması, yazının ancak belli kural ve özellikler çerçevesi içerisinde yapılandırılması ile gerçekleşebilir. Bir yazılı anlatım ürünü oluşturma sürecinde, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, etkili, yalın ve başarılı bir anlatıma sahip olunması, yazılacak metnin içeriğinin planlanması ve okur açısından doyurucu olacak biçimde şekillendirilmesi, iyi bir yazılı anlatım ürünü oluşturmak için gerekli olan koşullardandır (Aktaş & Gündüz, 2011).

Bireyin kendi yaşantısından hareketle deneyimlerini, bilgilerini, duygularını veya düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi, yazınsal olarak ciddi niteliklere sahip olan roman, masal, öykü ve şiir gibi türlerde yazılı eser ortaya koymak kadar zor değildir. Bu açıdan yazma eğitimi almış her bireyden kendisini doğru ifade etmesi beklenir. Bu eğitimde metin oluşturma kurallarının bilinmesi, metnin etkili ve doğru bir şekilde aktarımı, metnin doğru planlanarak kurgulanması, sözcüklerin ve sözcükler arası bağlantıların dikkat ve titizlikle seçilerek metnin yapısal ve estetik olarak doğru şekillendirilmesi gibi noktaların üzerinde durulması gerekmektedir (Bağcı, 2011). Bu sebeple etkili bir yazılı anlatım ürünü oluşturmak için bireylere yazma süreçlerine girmeden önce ciddi bir motivasyon ile yazı yazmaya hazırlık yaptırılması ve aşağıda açıklanan yazılı anlatım unsurlarının özelliklerini yazılarında doğru bir şekilde göstermesi gerekli görülmektedir (Beyreli, Çetindağ & Celepoğlu, 2011).

2.4.1. Yazmada konu ve tema. Yazılı ya da sözlü anlatımda irdelenen, işlenen ya da ele alınan duruma konu denir. Başka bir ifadeyle yazılı metinlerde konu, üzerinde durulan, söz söylenen ve metnin bütününe yansıtan kavram olarak adlandırılır (Özdemir, 2012).

Yazarın metnin pek çok kısmında bize vurgulayarak anımsattığı, tanıttığı veya tekrar ederek zihnimizde kalıcı olmasını sağladığı kısımlar genel olarak yazının konusunu oluşturmaktadır. Bireylerin kendi yaşadığı veya başkalarından duyduğu, insanı, toplumu ve doğayı etkileyen olaylar, duygular, düşünceler ve bilgiler yazının konusunu meydana getirebilir (Arıcı & Ungan, 2012).

Konu yazılı anlatımın en önemli unsurlarından bir tanesidir. Yazılan bir yazılı anlatım ürününün konusuz olması mümkün değildir. Bir öğrenci için kitap, kalem ve defter ne kadar hayati ise bir yazılı ürün için de konu o kadar önemlidir. Çünkü yazılı bir ürün ile verilmek istenen mesaj bir konu çerçevesinde şekillenir ve yazar vermek istediği mesajları konuyu dikkate alarak, konu ile ilişkili olarak verir.

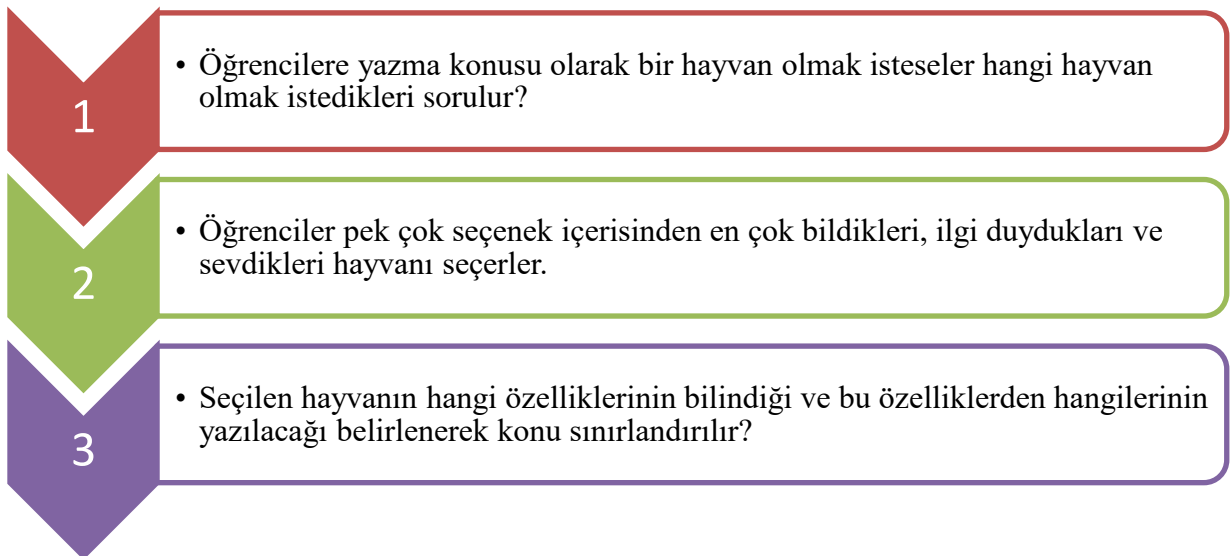
Yazılı anlatımda başarıyı sağlamanın temel yollarından bir tanesi konunun doğru tespit edilmesi, anlaşılması ve aktarılmasıdır. Yazı yazma sürecinde, yazılacak konunun ne ile ilgili olduğu ne hakkında söz söyleneceği, konunun nasıl ve hangi sınırlar içerisinde ele alınacağı ve konuda hangi anlatım türünün kullanılacağı gibi işlemler belirlenip sürecin ona göre şekillendirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2012). Bu esnada bireyin yazı yazacağı konuyu doğru tespit etmesi, bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması, konuya hâkim olması, kafasında konunun dağılmaması ve sınırlarının net olması gerekmektedir (Odacı, 2008). Bu aşamada konunun doğru tespit edilmesi ve tespit edilen konunun sınırlandırılması büyük önem taşımaktadır. Çünkü konunun sınırlandırılması ayrıntılara odaklanmaya ve konu hakkındaki detayları yakalamaya imkân tanır.

Öğrencileri konu seçiminde özgür bırakmanın, onların metnin içeriğini kendi oluşturup yönetebilme ve metne karşı sahiplik duygusu kazanabilmelerine sebep olacağından

tavsiye edildiği bilinmektedir (Tavşanlı, 2018). Öğrenciler konu seçiminde serbest bırakıldığında en iyi bildikleri konuyu yazacaklardır. Bu da onlara konuyu sınırlandırmada, metnin yapısal bütünlüğünü organize etmede, metnin konusu hakkında doğru ve detaylı bilgi vermede kolaylıklar sağlayacaktır. Öğrencilerin kendi seçtikleri konuları, başkalarının seçtikleri konulara göre daha istekli yazdıkları bilinmektedir (Graves, 1983; Tavşanlı, 2018). Öğrencilerin ilgi duydukları ve istedikleri bir konuda yazmalarının onların performansını artırdığı unutulmamalıdır (Seban, 2016). Bu sebeple yazma çalışmaları yapılırken öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarına girmeyecek konuları vermeleri istenilen bir durum değildir. Yazma çalışmalarının amaçları göz önüne alındığında önemli olan durumun, öğrencilere yazmayı sevdirecek, yazma süreçlerine uygun nitelikli yazı yazdırmak olduğu unutulmamalıdır (Akyol, 2012). Bu noktada öğrencilerin seçecekleri konular birbirinden çok bağımsız olabilir. Bunu önlemek adına genel bir çerçeve konu verilmelidir. Sonraki aşamada ise verilen genel konunun öğrenciler tarafından sınırlandırılarak yazılmasıdır. Öğrencileri doğru konu seçimine yönlendirecek ve konuyu sınırlandırmalarına yardımcı olacak bir örnek aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 1

Konu Seçme ve Sınırlandırma Süreci



Konunun sınırlandırılması ile yazarın yazıyla ilgisi olmayan bilgileri metnin içerisine koymanın önüne geçileceği düşünülmektedir. Böylece konu bütünlüğü sağlanmış olacak ve sadece metinde aktarılmak istenen olay, duygu veya düşünce hakkında bilgiler verilerek yazının düzgün ve anlaşılır hale gelmesi sağlanmış olacaktır. Konunun doğru sınırlandırılması; yazarın konuya bakışı, konuya olan ilgisi, konu hakkında sahip olduğu bilgi düzeyi ve konu hakkındaki kaynaklara ulaşma imkânına bağlıdır. Bu sebeple konular sınırlandırılırken bu etkenler dikkate alınarak aşamalı bir süreç takip edilmelidir (Kaldırım, 2014; Özdemir & Binyazar, 2002; Özdemir, 2012). Bu aşamada yazma etkinliklerine başlamadan önce öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmeye ve bu keşif yapıldıktan sonra konuyu sınırlandırmalarına yardımcı olmaya yönelik sorular sorulmalı, önceden bilinen bilgilerin doğruluğu kontrol edilmeli ve ön bilgiler ortaya çıkarılmalı, konunun öğrenci için anlamı keşfedilmeli ve bunlara göre süreç şekillendirilmelidir (Güneş, 2013). Bu amaçla öğrencilerin bilgileri organize etme, planlama, düzenleme gibi becerilerini geliştirmeye yönelik olarak grafik örgütleyicilerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Tavşanlı, 2014; 2018). Grafik örgütleyicilerin çeşitlerinden olan beyin fırtınası, kavram haritaları, düşünce listeleri, çizgi roman vb. gibi tekniklerle öğrencilerin ön bilgileri açığa çıkarılmalı ve öğrencinin hakkında yazı yazacağı konunun belirlenmesine yardımcı olunmalıdır (Johnson, 2008; Parris, Fisher & Headley, 2009; Sundem, 2007).

2.4.2. Yazmada başlık. Yazının okurlarca anlaşılmasını sağlayan en önemli etken yazının içeriğiyle ilgili de ipucu veren başlıktır. Başlık bir nevi yazının kimliği anlamına gelmektedir. Nasıl ki her insanda bir kimlik var ise ve bu kimlik insan hakkında genel bilgiler veriyorsa başlık da yazı hakkında genel bilgiler veren bir kimlik gibidir. Yazının başlığı metne ilgi çekmenin yanı sıra konu hakkında okura fikir vermesi açısından da önemlidir. Bir yazının okunabilir olmasının ve ilgi çekmesinin de en önemli koşullarından biri başlıktır (Aktaş & Gündüz, 2011; Kaldırım, 2014).

Okur yazı hakkındaki ilk fikrini ve düşüncelerini başlık aracılığıyla edinir. Bu bakımdan başlığın dikkat çekici olması çok önemlidir. Aynı zamanda başlığın yazılan metnin içeriğiyle ve ana fikriyle uyumlu olması gerekmektedir. Başlığın metnin bütününe yansıtacak ve konu/ana fikir ile uyumlu olacak şekilde seçilmesi metnin etkililiğini arttıracaktır. Bu noktada başlığın tüm metni özetlemesi beklenmese bile okurun dikkatini verilmek istenen mesaja yönlendirme ve metnin özünü kavratma açısından bir işlevi bulunmaktadır (Arıcı & Ungan, 2012; Cemiloğlu, 2013; Kaldırım, 2014).

Metinlere başlık koyarken aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Aktaş & Gündüz, 2011; Coşkun, 2007):

- Başlık metnin içeriğini yansıtmalı ve konu/ana fikir ile uyumlu olmalıdır.
- Başlık okura metin hakkında fikir vermeli fakat metnin tamamını gösterecek şekilde uzun ve yoğun olmamalıdır.
- Okurun metne daha istekli yaklaşabilmesi için ilgi çekici olmalıdır.
- Başlıklar edilgen bir yapı içermemelidir.
- Başlık orijinal ve vurucu olmalıdır.

Yazma öğretiminin her aşamasında olduğu gibi başlık bulma aşaması da belli bir öğretim aracılığıyla kazandırılabilir. Öğrencilerle başlık bulma çalışmaları gerçekleştirilirken başlığın metin için önemi vurgulanmalı ve başlıkta olması gereken özellikler açıklanarak çok sayıda etkinlik yaptırılmalıdır. Coşkun (2007) öğrenciler ile başlık seçme konusunda yapılabilecek etkinlikleri şöyle açıklamıştır:

- Başlıksız bir metin öğrencilere verilerek, metnin başlığının ne olabileceği üzerine tartışmalar yapılır ve önerilen başlıklar, bir başlıkta olması gereken özellikler göz önüne alınarak değerlendirilir.
- Başlıksız bir metin verilerek, öğretmenin öğrencilere başlık olarak vereceği seçenekler sebepleri ile birlikte tartışılır. Bu başlıklar geniş kapsamlı, dar

kapsamlı ve konu ile ilgili olmalıdır. Böylece öğrenciler doğru seçenekler içerisinde en etkilisini seçebilecek beceriyi edinebilirler.

- Öğrenciler ile metni anlama çalışması yaptırılırken, metnin başlığı okunduktan sonra, metin okumasına geçilmeden başlık üzerinden metnin konusu tartışılır. Böylece başlığın metnin konusunu ne kadar ve nasıl şekillendirdiği öğrenciler tarafından anlaşılır.
- Öğrenciler ile metni anlama çalışması yapılırken, metnin başlığı ve metnin bütünü okunduktan sonra metnin başlığının, içeriği yansıtmadığı ve metnin konusu ile uyumluluk durumu tartışılır. Ayrıca metne, verilen başlık dışında başka hangi başlıklar verilebileceği sebepleri ile birlikte değerlendirilir.

2.4.3. Yazmada plan. Plan, yapılacak bir şey ile ilgili önceden, düzenleme, programlama ve değerlendirme yapma anlamına gelir. Plan sadece yazılı anlatım için değil, hayatın pek çok aşamasında pek çok durum için yapılabilir. Yazılı anlatımda ise plan metni meydana getirecek konunun anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde tüm bölümlerinin düzenlenmesi, sıralanması ve mantık düzeni içerisinde en etkili biçimde yapılandırılmasıdır (Arıcı & Ungan, 2012; Pilav & Ünalın, 2012). Plan, yazılı olarak oluşturulan bir metinde verilmek istenen mesajın okura en etkili, kolay ve anlaşılır şekilde iletilmesini sağlama bakımından önemlidir (Bağcı, 2011).

Yazılı anlatım ürünü oluştururken sadece konuyu belirlemek, belirlenen konu hakkında sahip olunan bilgi ve deneyimleri gözden geçirmek ve konuyu sınırlandırmak yeterli değildir. Bunların yanında konunun ne şekilde okura aktarılacağı, metnin içyapısının nasıl oluşturulacağı, konu akışının nasıl sergileneceği, metin içerisinde vurgulanması gereken önemli yerlerin nasıl ifade edileceği planlanarak yazıya öyle başlanmalıdır (Özdemir, 2012).

Planlama yapılmadan başlanılan bir yazının hedefine ulaşarak okuru etkilemesi mümkün görünmemektedir.

Yazma çalışmalarına başlamadan önce planlama yapmanın yararları aşağıda belirtilmiştir (Beyreli ve diğerleri, 2011; Emir, 1986; Pilav & Ünalın, 2012);

- Metnin içyapısında bütünlük ve uyumluluk sağlar.
- Metinde ele alınan konunun mantıklı bir düzen içerisinde verilmesini sağlar.
- Metinde ele alınan konuda yazılacak bilgilerin sınıflandırmasını yaparak tekrara düşmeyi engeller.
- Metnin içeriğini yansıtacak konuda verilmek istenen mesajın ölçülü bir biçimde anlatılmasını sağlar.
- Metin yazacak olan yazarı, yazma ile ilgili endişelerden ve yazılacaklar konusundaki kararsızlıktan kurtararak ona zaman kazandırır.
- Metnin içyapısını oluşturan bölümlerin sıralamasını doğru yaparak metnin akışkanlığını hızlandırarak okunmasını kolaylaştırır.
- Metin daha iyi organize edileceği için kişinin yazma konusunda daha güvenli olmasını sağlar.
- Kişiyi anlatım disiplini kazandırır ve yazılı anlatımda prensipler edinmesini sağlar.
- Yazarın yazmaya karşı daha istekli olmasını ve severek yazmasını sağlar.

Yazılı anlatımda plan yapmak kadar, yazarı nitelikli ve iyi bir yazıya yönlendirecek doğru planı hazırlama da son derece önemlidir. Bu aşamada en önemli olan durum metinde verilecek bilgilerin doğru sınıflandırılarak metin içi tekrara düşmemek ve verilmek istenen mesajı en etkili şekilde vermektir (Bağcı, 2011; Beyreli ve diğerleri, 2011; Pilav & Ünalın, 2012). Bunu sağlamak adına planlama yaparken metni belli bölümler içerisinde ele almak

yazara metni yapılandırmada kolaylıklar sağlar. Bu bölümler genel olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olarak adlandırılır.

Giriş Bölümü: Giriş bölümü okurun metnin içeriği ile ilk tanıştığı bölümdür. Bu açıdan metnin konusunun tanıtıldığı ve öneminin ortaya çıktığı bölüm olarak da görülebilir. Giriş bölümünün okur açısından merak uyandırabilir olması çok önemlidir. Unutulmamalıdır ki bir metnin okur tarafından tamamlanması giriş bölümünün etkili olmasına bağlıdır. Giriş bölümünde keyif almayan çoğu okur metni okumayı bırakır ya da erteler. Bu da metne olan ilginin kaybolmasına sebep olur. Bu sebeple metne etkileyici bir giriş yapmak sonraki bölümlerin de etkileyici olma olasılığını güçlendirir.

Genel olarak yazıların giriş bölümünde metnin konusu ve ana fikri ortaya çıkar. Bu bölümde yazıda anlatılacakların ipuçlarını alan okur, yazarın konuyu anlatma şekline ve anlatım gücüne de bakarak metnin diğer bölümlerine devam eder ya da etmez (Aktaş & Gündüz, 2011; Arıcı & Ungan, 2012; Beyreli ve diğerleri, 2011). Bu bölüm genel olarak gelişme bölümüne geçişte anlamın asıl konuya doğru taşınmasıyla bitirilir.

Gelişme Bölümü: Gelişme bölümünde metnin giriş bölümünde fikir sahibi olunan ve anlatılmaya başlanan konu hakkında detaylar verilerek konunun özüne yani verilmek istenen mesajı, olaya ya da duruma geçiş sağlanır. Bu bölümde konu ile ilgili ayrıntılar belli bir düzen içerisinde ve örneklerle verilir. Metnin konusunun, ana ve yan fikirlerinin, ek bilgilerle desteklendiği ve verilmek istenen mesajın güçlü bir şekilde hissettirildiği bölümdür. Bu bölümde asıl konuyu açıklayacak örnekler vermek, istatistiki bilgiler sunmak, tanımlama, karşılaştırma ve metnin asıl konusunu güçlendirecek açıklamalar yapmak metnin daha etkili olmasını sağlar. Çünkü bu bölüm metnin ana omurgasını oluşturmaktadır. Bu bölümde mesajlar ne kadar iyi verilir, ana fikir ne kadar etkili ve farklı bilgiler ile desteklenirse okur o derece istekli olarak okuma eylemini sürdürür. Bu bölüm de metnin sonuç bölümüne bağlanacak bir cümle ya da cümleler ile bitirilerek sonlandırılır.

Sonuç Bölümü: Metinde verilmek istenen ve giriş ile gelişme bölümlerinde verilmeye başlanan ileti bu bölümde bir sonuca ulaştırılır. Yani bu bölümde metinle ilgili çözümleme tamamlanır ve metin hakkında bir yargıya varılır. Bu bölümde verilenler giriş ve gelişme bölümünde verilen bilgilerin devamı olacak şekilde ve bu bilgilerin zihinde kalıcılığını, etkisini artıracak biçimde verilmelidir. Ayrıca yazının bu bölümü etkileyici ve okuru düşünmeye itecek bir şekilde sonlandırılmalıdır. Böylece okur metni tamamladıktan sonra da metin üzerine düşünür ve verilmek istenen mesajın okur üzerindeki kalıcılığının artması sağlanır. Ayrıca okurun metin sona erdikten sonra, metin üzerine düşünmesi ve okuduklarını okuma zamanları dışında değerlendirmesi yazılı anlatımın hedeflerinden bir tanesi olan düşünme eyleminin sürekliliğini sağlaması bakımından önemlidir (Bağcı, 2011; Gedizli, 2006).

Planlamanın bölümlerini oluşturan giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bir yazının temelini oluşturması bakımından öğrenciler tarafından mutlaka bilinmeli ve yazma çalışmaları yaparken bu unsurlar dikkate alınarak yazılı metinler oluşturulmalıdır. Bu noktada öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini özgür olarak kendileri belirleyebileceği ve bu bölümlerin yazma uzunluğu bakımından belirlenmiş ölçütlere sahip olmadığı ifade edilmelidir (Kaldırım, 2014; Karadağ & Maden, 2013). Böylece öğrenciler kendilerini yazma çalışması yaparken sınırlandırılmış hissetmeyecek ve yazılarını özgür bir şekilde aktarmak istedikleri konunun içeriğine göre oluşturabileceklerdir.

2.4.4. Yazmada kelime. Dilin anlamlı en küçük yapı taşı olan kelime, tek başına anlam taşıyan ve kullanılabilen sesler topluluğuna verilen isimdir (Kahraman, 2005). Bireyin yazılı ya da sözlü vermek istediği mesajı anlamlı, doğru ve etkili verebilmesi, kelimelerin kullanımı ile yakın ilişkilidir (Aktaş & Gündüz, 2011). Kelimelerin doğru kullanılmaması, cümle içi anlamı bozacağı için aktarılmak istenen bilgi, duygu ya da düşünce doğru

yönlendirilemeyecek ve okura doğru iletilemeyen bu mesaj onun metni okurken sıkılmasına sebep olacaktır.

Bir konuda yazı yazmak için gerekli olan en temel donanımlardan bir tanesi kelime dağarcığıdır. Birey yazı yazacağı konuda ne kadar bilgili olursa olsun eğer bu bilgisini kâğıda geçirebilecek kelime bilgisine sahip değilse ortaya iyi bir ürün çıkmayacaktır (Kaldırım, 2014; Özdemir, 2012). Bir konuda bildiklerini, düşündüklerini, gözlemlediklerini veya hissettiklerini etkileyici bir şekilde yazabilmek ancak o durumu anlatabilecek en etkili, açıklayıcı ve sade kelimeleri seçerek cümle içerisinde anlam bütünlüğünü koruyacak şekilde kullanılabilmesine bağlıdır. Tavşanlı (2017) öğrencilerin yazma öğretiminde başarısız olmalarının en temel sebeplerinden bir tanesi olarak öğrencilerin yeterli kelime bilgisine sahip olmamasını göstermiştir.

Bu noktada bir diğer önemli durum ise kelimeleri doğru yerde kullanmaktır. Çünkü kelimeleri doğru yerde kullanmamak anlam kargaşasına sebep olur ve anlatılmak istenen durumun anlaşılır bir şekilde aktarılmasını engeller (Kaldırım, 2014). Bu noktada sınıf öğretmenlerinin ilkokuldan itibaren öğrencileri ile kelimelerin doğru yerlerinde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapması ve öğrencilere kelimeleri doğru yerlerinde en etkili olarak kullandırmaya yönelik çalışmalar yapmaları oldukça önemlidir.

Kelime hazinesini geliştirmek ve doğru kelimeyi, doğru yerde, en etkili şekilde kullanabilmek belli bir donanım gerektirmektedir. Bu donanım da özellikle edebi yönden güçlü ve Türkçe'nin etkin kullanıldığı eserlerin mümkün olduğunca okunması ile elde edilebilir. Bağcı (2011) bu sürecin kolaylaşması ve yazma için gerekli olan kelime donanımına ulaşılması için seçkin yazarların eserlerinin okunmasının, orada geçen etkileyici kelimelerin ya da kelime gruplarının ve bu kelime gruplarının cümle içerisinde nasıl kullanıldığının incelenmesinin ve yapılan güzel konuşmaların dinlenmesinin yararlı olacağını ifade etmiştir.

Yazmak için iyi bir kelime hazinesine sahip olmak ne kadar önemli ise kelimelerin cümle içerisinde, anlatılmak istenen bağlama uygun olarak nasıl ve nerede kullanılacağına öğretilmesi de o kadar önemlidir. Bu noktada bireylerin kelimeleri cümle içerisinde kullanmaya yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir. Sonuç olarak iyi bir metin yazabilmek için iyi bir kelime hazinesine sahip olmak ve bunu doğru bir biçimde kullanmak gerekmektedir. Bu da ancak bol bol okuma ve yazma çalışması yapmak ile mümkün olacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında güncellediği Türkçe Öğretimi Öğretim Programında (MEB, 2018) yazma öğrenme alanında kelimeler ve kelimelerin kullanımını ile ilgili ilkökul sınıf düzeylerine göre aşağıdaki bilgiler yer almaktadır:

1. Sınıf

- “Hece ve kelimeleri yazar.”
- “Kelimeleri kullanarak anlamlı ve kurallı cümleler yazar.”
- “Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.”

2. Sınıf

- “Kelimeleri kullanarak anlamlı ve kurallı cümleler yazar.”

3. Sınıf

- “Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.”
- “Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”
- “Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.”
- “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.”

4. Sınıf

- “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.”

- “Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”
- “Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.”

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Öğretimi Program Kitabında geçen bu ifadeler yazma öğretiminde kelimenin ve kelimenin doğru kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Bu noktada en ciddi sorumluluk ve görevin öğretmenlere düştüğü unutulmamalıdır.

2.4.5. Yazmada cümle. Yazılı anlatımda cümle, duygu, düşünce, bilgi ya da deneyimlerin, kelime veya kelime grupları yardımıyla bir yargı belirtmek amacıyla anlamlı bir şekilde dizilmesi sonucu oluşur (Karahan, 2006; Türk Dil Kurumu [TDK], 2010; Zülfikar, 2003). Başka bir ifadeyle anlatılmak istenen hareket, olgu ya da hadiselerin kelimeler veya kelime grupları ile bir hüküm bildirecek şekilde tasarlanarak ortaya çıkarılmasıdır (Ergin, 2000).

İnsan düşüncesinin yargılardan oluştuğu gerçeğinden (Kahraman, 2005) hareketle, bir cümlenin cümle olabilmesi için mutlaka bir yargı belirtmesi gerekmektedir. Çünkü yargıdan bağımsız olarak dizilen kelimeler ya da kelime grupları teker teker bir anlam ifade etmeyecektir. Yargı bütünlüğü sağlanan düşünceler ise ancak cümle ile ifade edilebilir (Kaldırım, 2014). Kelimelerin kendi başlarına bir yargı belirtemeyeceğinden hareketle yargı bildiren en küçük yapıların cümleler olduğu söylenebilir. Bu sebeple cümlelerin yazılı anlatım üzerinde oldukça fazla etkisi vardır. Kişiler zihinlerinde tasarladıkları fikirleri, cümleler halinde ne kadar etkili ve doğru bir şekilde aktarırlarsa, yazılı anlatımın niteliği de o derecede yüksek olur.

Cümlelerin metin içerisindeki dizimi metnin vermek istediği mesajın iletilmesinde oldukça önemlidir. Nasıl ki bir cümle oluşturmak için birbiri ile uyumlu söz veya sözcükler gerekli ise, bir metin oluşturmak için de birbirileri ile uyumlu ve etkili bir anlatım gösterecek cümleler kurulması gerekmektedir. Cümleler metin içerisinde kullanıldıkları yere göre anlam kazandıkları için cümlelerin diziminin ve bu dizimin anlamlı olmasının gerekliliği

unutulmamalıdır (Aktaş & Gündüz, 2011). Ayrıca bir cümlenin doğru hazırlanması ve etkili bir anlatım gücüne sahip olması için dil bilgisi kurallarına göre yazılması gerekmektedir. Dil bilgisi kurallarına dikkat edilmeden yazılan yazılar, metinde verilmek istenen iletinin yanlış aktarılmasına ya da anlaşılmasına sebep olur. Çünkü her dilin ortak bazı kuralları vardır ve bu kurallar aynı dili kullanan insanlar arasında iletişimi kolaylaştırır. Dilin mantığının ve cümle yapısının doğru bir şekilde bilinmesi daha etkili metinler yazılmasına olanak sağlar (Özdemir & Binyazar, 2002; Özdemir, 2012).

Etkili bir anlatım için cümlelerin sahip olması gereken bir diğer özellik ise akıcılıktır. Akıcılık yazının okunmasını kolaylaştırarak okurun metinden daha fazla keyif almasını sağlar. Metnin tamamının akıcı olması ise cümlelerin birbirleri ile uyumlu olması şartıyla sağlanabilir. Ses uyumunu sağlamanın oldukça önemli olduğu yazılı anlatımda bu koşul sert ve yumuşak hecelerin arka arkaya kullanılmaması yolu ile büyük oranda gerçekleştirilir. Bunun yanında hem aynı anlamı taşıyan cümlelerin hem de aynı kelimelerin çok sık ve tekrarlı bir şekilde kullanımı metnin akıcılığını bozan önemli problemlerdendir. Aliterasyon ve asonans kavramlarının anlamının ve uygulamalarının öğrencilere gösterilmesi ve benimsetilmesi cümlede akıcılık sağlanması için yararlı olacaktır (Aktaş & Gündüz, 2011; Pilav & Ünalın; 2012). Bir sözde aynı ünsüzlerin tekrarlanması aliterasyon olarak ifade edilirken aynı ünlülerin tekrarlanması ise asonans kavramı ile ifade edilir (Özkan, 2011) ve bu kavramların metin içerisinde uygulanması metnin daha akıcı olmasını sağlar.

Yazılı anlatımın iyi olabilmesi için gereken özelliklerden bir tanesi de cümlelerin duru olmasıdır. Yazıda anlatılmak istenen fikirlerin kullanılacak en az kelime ile anlatılması olan duruluk böylece gereksiz yere fazla kelime kullanımının önüne geçerek metnin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Yazarın üslubunun bir yansıması olarak da görülebilecek olan duruluk, yazının okunabilirliğini etkileyen önemli ölçütlerden bir tanesidir. Yazının sade ve kolay anlaşılır olması yazıda verilmek istenen mesajın da net ifade edilmesini sağlayacaktır.

Anlatılacak metnin duru olması için genel olarak şu durumlara dikkat etmek gerekir (Aktaş & Gündüz, 2011; Bağcı, 2011);

- Yazıda herhangi bir işlevi olmayan sözcükleri kullanmamak
- Sadeliği bozacak ölçüde süslü kelimeler kullanmamak
- Sözü gereksiz kelimeler ile uzatmak
- Verilmek istenen mesajı uzatarak dolaylı yollardan anlatmak
- Anlam karışıklığına sebep olabilecek kelimeleri kullanmaktan kaçınmak

Cümlelerin etkili bir anlatım sağlayacak şekilde olmasının bir diğer şartı ise anlamın açık bir şekilde verilmesidir. Cümlenin açık olması, yazarken zihnimizde tasarlanan durumun farklı bir anlam çıkmayacak şekilde ifade edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Cümlelerin yargılardan oluştuğu gerçeğinden hareketle bir cümledeki yargı, okur tarafından anlamlandırılabilirse o cümle için açık bir cümle örnekleme yapılabilir. Cümlelerde akıcılığı bozan durumlar şu şekilde sıralanabilir (Bağcı, 2011; Özdemir, 2012):

- Kelimelerin cümle içerisinde doğru yerinde kullanılmaması
- Cümlenin dil bilgisi hatalarına sahip olması
- Noktalama işaretlerinin hatalı kullanılması
- Zamirlerin belirli olmaması

Son olarak cümlelerin aynı tipte olmaması yani çeşitlendirilmesi yazılı anlatımda etkililik adına oldukça önemlidir. Cümleleri tekdüzelikten arındırmak, cümle çeşitliliğini sağlama adına yapılması gereken bir işlemdir. Aynı kiple çekimli fiilleri üst üste kullanmak, cümlelerin aynı tipte olmasının en önemli sebeplerinden bir tanesidir. Cümle çeşitliliğini arttırmak ve bu çeşitlilik ile birlikte uzun cümleler kurmaktan kaçınmak okurun metni daha kolay anlamasını sağlayacaktır.

Öğrencilere etkili cümle kurdurmak ve metnin içerisinde bu cümleleri doğru ve etkili bir şekilde kullanırmak öğretmenin sorumluluğunda olan bir durumdur. Öğretmen öncelikle

farklı cümle yapılarını öğrencilere göstermeli ve kavratmalıdır. Sonrasında ise öğrencileri ile birlikte farklı çeşitlerde cümle yazma çalışması gerçekleştirmeli ve öğrencilerin farklı yapılardaki cümle çeşitlerini kendileri kullanacağı şekilde özümsemeleri sağlanmalıdır. Bu çalışmalar; cümlede eksik kelimeleri tamamlama, cümlenin kelimelerini değiştirip cümleyi anlamlı hale getirme, öğrencilere cümlelerin yapılarını değiştirtme, cümle içerisinde hatalı kelime kullanıp bunu öğrencilere buldurtma ve eksik cümle verip öğrencilerin tamamlamalarını isteme şeklinde olabilir (Tekşan, 2001).

2.4.6. Yazmada paragraf. Paragraflar birbirinden farklı cümlelerden oluşmasına rağmen birleştğinde anlamlı bir bütün meydana getiren, tek bir ana fikir merkeze alınarak yazıya geçirilen ve metin içerisinde satır başlarıyla birbirinden ayrılan cümleler topluluğuna verilen isimdir (Arıcı & Ungan, 2012). Yazılı anlatımda metinler bir ya da daha fazla paragraftan oluşur ve bu paragraflar, metni okuyan okurlar için metnin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Çünkü bir metin yazımı bir ana fikir çerçevesinde olsa bile onu destekleyen pek çok alt fikir vardır ve bu fikirlerin birbirinden ayrılarak sistemli bir şekilde yazıya geçirilmesi gerekmektedir. Bu planlama aynı zamanda yazar için de aktarmak istediklerini daha etkili bir şekilde iletmesini sağlar (Beyreli ve diğerleri, 2011).

Yazarlar bir metin oluştururken, iyi bir ürün ortaya çıkarmak için anlatmak istedikleri düşünce, olay ve durumları ayrı paragraflarla anlatmalıdır. Bu noktada metnin bütünündeki paragraf ve paragraftaki cümle sayılarında herhangi bir sınırlama söz konusu değildir (Erkul, 2004). Yazılı metinlerde paragrafı oluşturan cümleler arasında birlik sağlanması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda paragrafın ana fikri önceden belirlenir ve bu ana fikir doğrultusunda ek bilgiler, cümleler ile anlam bütünlüğü oluşturacak bir sistematik içerisinde konumlandırılır. Daha farklı bir ifadeyle paragrafı oluşturan cümlelerin anlamsal ve metinsel bağlarının doğru kurulması gerekmektedir. Bu noktada paragrafta vurgunun yapıldığı cümle ve onu destekleyen diğer cümleler birbirinden ayırt edilebilir olmalıdır. Böylece okur, metni okuma

işlemini gerçekleştirirken hangi bölümün daha önemli olduğunun ayırına varacaktır (Can, 2012).

İyi bir paragrafta olması gereken özellikler şu şekilde ifade edilmiştir (Arıcı & Ungan, 2012):

- Paragrafın ana fikri net, açık ve tek olmalıdır.
- Paragraftaki ana fikir cümlesinin ve ana fikri destekleyen diğer cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde oluşturulması gerekir.
- Paragrafın ana fikrini destekleyen ek bilgilerin ana fikirle çelişmemesi gerekir.
- Paragrafta benzerlikler ve karşıtlıklar ile parça ve bütün ilişkisi doğru kurulmalıdır.
- Paragrafın son cümleleri paragrafın ana fikrini destekleyici ve yeni paragrafta hazırlık yapıcı biçimde olmalıdır.
- Paragrafı oluşturan cümleler çok kısa ya da çok uzun olmamalıdır.
- Paragraftaki cümlelerde imlâ kurallarına uyulması gerekmektedir.
- Paragraftaki cümlelerde anlatım bozukluğu ve yazım yanlışlarının yapılmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir.
- Paragraf okuru sıkmayacak kadar kısa fakat verilmek istenen iletinin doğru iletileceği kadar da uzun olmalıdır.

Bunların yanı sıra Özdemir ve Binyazar (2002) paragrafı oluşturan cümlelerde söz veya söz öbeklerinin tekrarlanmaması, cümlelerde kullanılan terimlerin, zamirlerinin uygun bir şekilde kullanılması, cümle başında kullanılabilecek bağlaçlardan yararlanılması ve aynı düşüncenin farklı cümle türleri ile ifade edilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Bu noktada öğrencilerin iyi bir metin oluşturmaları için gerekli olan paragraf oluşturma ve metnin içerisinde paragrafları doğru sıralama yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de öncelikle öğrenciler hem paragraf içi anlam bütünlüğü doğru

sağlanmış hem de doğru yapılandırılmış paragraflardan oluşan nitelikli yazma çalışmaları ile tanıştırılmalıdır. Nitelikli yazma çalışmalarını okumak, öğrencilere paragraf yapısı ve metnin içerisinde paragrafların nasıl sistemli bir şekilde sıralanacağı konusunda örnek olacaktır.

Sonrasında öğrenciler ile basit düzeyden zor düzeye paragraf oluşturma çalışmaları yapılmalıdır. Paragraf oluşturma çalışmaları yapılırken öğretmen paragraftaki cümlelerin, paragrafin ana fikrinin ve paragrafi destekleyecek yan fikirlerin nasıl sistemli bir şekilde yazılacağı konusunda öğrencilere yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin yazılarını kontrol eden öğretmen, devamlı bir şekilde yazıların daha iyi hale gelmesine ve öğrencilerin yazma çalışmalarına daha istekli katılmalarına yönelik nitelikli dönütler vererek onları paragraf oluşturma sürecinde desteklemelidir.

2.5. Yazılı Anlatım İçin Gerekli Olan Donanım

Etkili ve ifade gücü yüksek bir yazılı anlatım için bireylerin sahip olmaları gereken bazı donanımlar vardır. Bu donanımlar bireye yazma için gerekli olan bilgi birikimi, farklı bakış açıları, düşüncelerini hayal gücü ile zenginleştirmesi ve kendilerini yazılı olarak daha rahat ifade etmesi noktasında kolaylıklar sağlar. Aynı zamanda bireyin bu donanımlara ne kadar sahip olduğu ve bu donanımları günlük yaşantısında ne kadar kullandığı, yazacakları yazıların niteliğini etkileyen unsurlardandır. Etkili bir yazılı anlatıma sahip olmak için gerekli olan donanımlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

2.5.1. Gözlem. Gözlem; bireyin çevresinde olan, olay, kişi, durum ya da nesneyi derinlemesine inceleyerek onu gözleme ve o duruma karşı dikkatli bir izleme işlemi gerçekleştirir. Çevremizi tanımak, bu çevrede gerçekleşen olayları anlamak ve doğru çıkarımlar yaparak içinde bulunduğumuz dünyaya uyum sağlamak onların arasına karışmak, yani dünyaya onların gözüyle bakmakla mümkün olabilir (Arıcı & Urgan, 2012). Bireyin iyi bir yazar olabilmesi için iyi bir gözlemci olması gerekir. Çünkü yazmanın ilk koşulu yazılacak şey hakkında bilgi sahibi olmaktır ve o şeyi tanımaktır. Bu noktada gözlem

yazılacak konuda bilgi sahibi olmanın ve onu tanımanın yollarından bir tanesi olarak görülmektedir.

Alman yazar Goethe her gözlemin bir düşünce, her düşüncenin bir bağlam oluşturabileceğini ifade ederek bireyin bu bağlamlar aracılığıyla zihin dünyasını şekillendirdiğini ifade etmiştir. Fakat böyle bir birikim bilinçsiz bir şekilde yapılan gözlem ile sağlanamaz. Birey gözlem yaparken aynı zamanda düşünme eylemini de aktif bir şekilde kullanmalıdır. Gözlemlenen durum üzerine düşünülerek örnekler geliştirilmeli ve zihin dünyasına katkı sağlayacak gözlem çıkarımları yapılmalıdır. Aynı zamanda gözlemlenen durumun not edilmesi de daha sonra unutulmasının önüne geçerek ihtiyaç duyulduğunda tekrar kullanımına olanak sağlamaktadır. Bu açıdan gözlem yaparken not tutulması gözlem niteliğini ve kalıcılığını arttırmaktadır. Gözlem yaparken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise gözlemin yüzeysel olmamasıdır. Yüzeysel bir gözlem yanıltıcı olmakla birlikte gözlemlenen durumun anlaşılmasına sebep olur. Gözlem yapan kişi gözlemlediği durumu dış görünüşüyle değerlendirmemeli ve durumu derinlemesine anlayacak şekilde derin bir bakış açısıyla incelemeye devam etmelidir (Kaldırım, 2014).

Görülebileceği üzere gözlem yaparken farklı işlemlerle gözlemin desteklenmesi gerekmektedir. Bu da öğrencilerin zihinsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Bu noktada öğrencilerin yazılı anlatımlarında gözlemden yararlanmaları oldukça önemlidir. Özet olarak yazılı anlatımda gözlemden yararlanma hem öğrencinin yazacağı konu hakkında veri toplayarak bilgi sahibi olmasını hem de gözlem yapma aşamasında gerçekleştirdiği düşünsel işlemler sayesinde bilişsel olarak kendini geliştirmesini sağladığından dolayı önem taşımaktadır.

2.5.2. Okuma. Bir konuda bilgi sahibi olmadan, o konuyu derinlemesine bilmeden ve tanımadan yazı yazılması olanaksızdır. Bilgi edinmenin bilinen en temel yolu da okumaktır. Bireyler bir konu hakkında bilgi sahibi olmak istediklerinde “ister klasik ister teknoloji tabanlı

olsun” mutlaka okuma eylemi gerçekleştirmelidir. İnsanoğlunun, okuma yapmadan iyi bir bilgi birikimine sahip olması, sahip olduğu bilgileri yorumlaması ve kullanması, hayal gücünü geliştirmesi, kendini etkili ve açık bir şekilde ifade edebilmesi ve yazılı/sözlü anlatımı nitelikli kullanması düşünülemez. Böyle bir durumda da kendini etkili ve doğru bir şekilde ifade edemeyen, hayal gücü düşük ve bilgi birikimi yetersiz olan bir bireyin iyi bir yazılı anlatım ürünü ortaya koyması olası değildir. Bu yüzden öğrencilere etkili bir yazılı anlatım becerisi kazandırmak ve bunu geliştirmek için, onlara okuma alışkanlığı kazandırılmalı ve bu yolla anlatım gücü ve düşünme yeteneğinin gelişimi desteklenmelidir (Kaldırım, 2014). Çünkü iyi bir yazar olmak büyük oranda iyi bir okur olmakla mümkündür.

Okumak bilgi sağlamanın dışında bireyin düşünme gücünü de artırır (Arıcı & Ungan, 2012). Çünkü birey yaptığı okumalar ile farklı kaynaklardan farklı bilgiler elde etme imkânı bulur. Bu bilgiler karşılaştırılarak, değerlendirilerek ve nihayetinde bütünleştirilerek bir yapı oluşturacak şekilde zihinsel işlemlerden geçer. Bu işlemler bireyin sahip olduğu zihin kapasitesini kullanma düzeyini artırır. Ayrıca farklı kaynaklardan gerçekleştirilen okumalar, bireye farklı kişilerin yorumlarını tanıma ve anlama olanağı sunduğundan hayal dünyasını genişletir. Okuma aracılığıyla edebi zevkleri artan bireyler hayatlarında estetiğe daha fazla önem vererek yaşam kalitesini de artırırlar. Bu noktada okuma alışkanlığı kazanmanın ve okumanın zevkine varmış olmanın, kişinin fikren ve ruhen doyuma ulaşmasını sağladığı hatırdan çıkarılmamalıdır.

Arıcı ve Ungan (2012) kitap okumanın nasıl olması gerektiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Kitap okurken yalnızca okunan metne dikkat kesilerek odağımızı okunan esere vermek.
- Kitap okurken notlar almak.
- Alınan notlarla birlikte kendi düşüncelerinizi de ifade etmek.

- Dil ve üsluba dikkat etmek.
- Okunulan kitapları dil, üslup ve planlama yönünden karşılaştırmak.
- Kitapların vermek istediği mesajı anlamaya çalışmak.
- Metnin içyapısının nasıl kurulduğunu anlamaya çalışmak.

Buradan anlaşılacağı üzere rastgele bir okumanın kişiye yarar sağlamasını düşünmek olası görünmemektedir. Okuma; sistemli, planlı ve bilinçli yapıldığı takdirde bireye bir donanım sağlaması açısından gerekli olan altyapıyı sağlayabilir. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerine kitap okumadan zevk almalarını sağlayarak, bilinçli bir okur olma özelliğini, kazandırmaları gerekmektedir.

2.5.3. Dinleme. Yazılı anlatımı daha nitelikli hale getirmek için sahip olunması gereken bilgi birikimini elde etmenin yollarından bir tanesi de dinlemedir. Dinleme okumaya göre hayatımızda daha fazla yer edinir ve her insan günlük yaşantısının büyük çoğunluğunu birilerini dinleyerek geçirir. Yapılan araştırmalar, sağlıklı bir bireyin iletişim becerilerine ayırdığı sürenin neredeyse yarısını dinleme için kullandığını ortaya koymuştur (Ailes & Kraushar, 2004). Dinleme sırasında yeni kelimeler ve yeni anlamlar öğrenen birey yazma için gerekli olan altyapısına eklemeler yapar.

Dinleme de okuma gibi bilinçli bir eylem olarak yapılmalıdır. Dikkatsiz ve odaklanmadan yapılan bir dinlemenin bireye katacağı şeyler oldukça sınırlıdır. Dinleme becerisini etkin kullanmak bir anlamda anlama becerisi ile yakın ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında anlama becerisi eksik olan bir bireyin anlatma becerisi de eksik olacaktır ve böyle bir bireyin yazılı anlatım yeterlilikleri istenilen seviyeye gelemeyecektir (Özbay, 2007).

Genel olarak anlatma becerilerinin temelini, anlama becerileri oluşturur ve bireyin anlamasının büyük oranda okudukları ve dinlediklerini anlamlandırma ile gerçekleşeceği düşünülür (Kaldırım, 2014). Bu sebeple özellikle okul öncesi dönemden başlamak üzere eğitimin her aşamasında etkili dinleme üzerinde önemle durulmalı ve öğrencilere etkili

dinlemenin nasıl olacağı öğretilmelidir. Bu noktada örgün eğitime başlayacak olan öğrencilerin öğrenme süreçlerini şekillendirecek ilk bireyler olmaları nedeniyle okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öncelikle öğretmenler kendileri iyi bir dinleyici olmalı ve sınıf içerisinde rol model olarak kimsenin sözünü bölmemelidir. Öğretmenlerin konuşan kişilerin sözü bitene kadar dinlemesi ve dinleme sonrasında kendisine ulaşan mesaja cevap vermesi oldukça önemlidir. Böylelikle öğrencilere doğru bir dinleme ve iletişimin nasıl sağlanabileceği gösterilir. Ayrıca öğrencilere dinleme yaparken konuşanın gözlerine bakılması, konuşan kişiyi dinlerken söylediklerinin bir yandan zihinde düşünülerek anlamlandırılmaya çalışılması ve konuşan kişiye jest ve mimiklerle dinlendiğinin hissettirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin aileleri de bu konuda uyarılarak çocuklarına etkili dinleme becerisi kazandırmaları için yapmaları gerekenler açıklanmalıdır.

2.5.4. Düşünme. Bireyin nitelikli yazılar yazabilmesi için gözlem yaparak, okuyarak ya da dinleyerek elde ettiği birikimi zihinde yapılandırması gerekmektedir. Pek çok kaynaktan bilgi edinen birey anlatacağı yargıyı en iyi şekilde ifade edebilmek için zihnindeki bilgileri daha sistemli hale getirmelidir. Bu da ancak düşünme ile gerçekleştirilebilir. Bireyin düşünme süzgecinden geçmeden üretilen bir yazının okunmaya değer olduğunu söylemek oldukça güçtür (Schopenhauer, 2013).

Düşünmeden yazılan bir metnin başarılı olma ihtimali çok düşüktür. Çünkü düşünme daha yazıya başlamadan önce harekete geçmeli ve yazı boyunca kullanılmalıdır. Birey yazı yazmaya karar verdiğinde konuyu seçmeye çalışırken, konu hakkında yazacaklarını planlarken, konuyu nasıl bir dil ve anlatım ile aktaracağını tasarlarken, yazıda vereceği ana fikri ve yan fikirleri nasıl bir sıra ile dizeceğini ve metni nasıl sonlandıracağını hep düşünme eylemi aracılığı ile gerçekleştirir. Bu açıdan bakıldığında düşünme belli bir zaman diliminde değil yazma sürecinin tamamında kullanılmalıdır.

Düşünme yazıya orijinallik katabilecek faktörlerin başında gelmektedir. Bir konu hakkında pek çok kişinin yazacağı pek çok şey olabilir. Bu noktada daha nitelikli eserleri okuyan, gözlem yapma ve dinleme becerilerini aktif kullanan ve bu buradan elde ettiği birikimi düşünce süzgecinden geçirerek yazısına en iyi yansıtan kişiler nitelikli yazıya ulaşabileceklerdir. Yazıya farklılık ve özgünlük katacak ana unsurların başında, düşünme sürecine girerek, metni orijinal kılacak biçimde yapılandırmak gelmektedir.

Öğrencilere düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin yapması gereken şeyler bulunmaktadır. Öncelikle sınıf içerisinde öğretmen tüm sorumluluğu kendisi alır ve öğrencilere sadece yapacakları ile ilgili yönergeler verirse, öğrenciler düşünme becerisi geliştirecekleri bir ortam bulamazlar. Bu noktada öğretmenin sınıfta öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek bir öğrenme ortamı oluşturması ve buna yönelik bir öğretim yöntemi kullanması gerekmektedir. Öğrencileri belli problemler ile baş başa bırakıp problemleri çözmesi için öğrencilere şans vermesi ve bu süreçte onlara doğru rehberlik ederek yol göstermesi oldukça önemlidir. Özellikle yazma öğrenme alanı açısından düşünüldüğünde öğrencilere metin içerisinde bazı yerleri tamamlatma, metni eleştirel bir gözle yorumlamalarını sağlama, metnin ana fikrini değiştirip yeniden düzenleme, metnin kahramanlarını kendi hayatlarından kişiler ile yer değiştirme gibi etkinlikler yapılabilir.

2.5.5. Hayal etme. Bilgilendirici metinler dışında diğer tüm metin türleriyle yapılan yazma çalışmalarında, hayal gücünden yararlanma büyük önem taşımaktadır (Arıcı & Ungan, 2012). Çünkü iyi bir yazı ortaya koyabilmek için bilgi, duygu, düşünce ve deneyimlerin yanında hayallere de ihtiyaç duyulmaktadır. Birey yazısını oluştururken aşırıya kaçmadan ve gerçeklerden çok uzaklaşmadan hayallerden yararlanırsa bu durum yazının niteliğini arttıracaktır. Hayallerden arınık bir yazının okuyucuyu sürüklemesi oldukça zordur. Yazıda hayal gücünden yararlanılması hem metnin ifade gücünü arttıracak hem de yazıyı okuyan kişilerin daha fazla keyif almasını sağlayacaktır.

Bu noktada küçüklükten itibaren bireylerin hayal güçlerini geliştirmek oldukça önemlidir. Özellikle örgün eğitime başlayana kadar çocukların bütün vaktini aileleri ile geçirdiği düşünülürken ailelere bu konuda doğru bir yaklaşım tarzı kazandırmak oldukça önemlidir. Çünkü küçük yaştaki çocuklar ile yetişkin insanların düşünme yapılarında farklılıklar vardır ve çocukların kurduğu hayaller yetişkinlere saçma gelebilmektedir. Bu noktada ailenin çocuğun hayalleri ile alay etmesi veya bunu saçma bulduğunu ifade ederek çocuğun hayal kurmasını engelleyecek davranışlarda bulunması oldukça risklidir. Çünkü hayal gücü törpülenen bir çocuğun yeniden hayal kurmasını sağlamak oldukça güçtür. Bu noktada bir diğer önemli sorumluluk ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri ile geçirdikleri zaman dilimi içerisinde öğrencilerin hayal kuracakları etkinlikleri tasarlama ve bunu uygulama sorumluluğunu ele almaları gerekmektedir. Örgün eğitim ile birlikte bilinçli bir şekilde öğrencinin hayal gücü desteklenmeli ve öğretmenler de bu doğrultuda davranışlar sergilemelidir.

2.5.6. Özgün olma. Öğrencilere iyi yazı yazmaları için kazandırılması gerekli olan bir diğer yaklaşım ise özgün olma yaklaşımıdır. Özgün olmak kendi sesimizi hissetmemiz için yapmamız gereken en temel şeylerden bir tanesidir. Birey ne ortaya koyarsa koysun özgün olmadıktan sonra değerli olmayacaktır. Bu durum yazılı anlatım için de geçerlidir. Bir yazılı anlatım eserinin değerli olmasının en temel şartlarından bir tanesi özgün olması yani bir yerden taklit edilmemesidir. Bu noktada genel olarak yanlış anlaşılan bir durum da özgün olmak amacı ile kendini diğer kaynaklardan beslenmeye kapatma şeklinde ortaya çıkan düşüncelerdir. Birey tabii ki bir eser ortaya koymak için farklı kaynaklardan esinlenecek, bu kaynakları okuyarak bilgi edinecek hatta bazılarının ifade ediş biçimlerini örnek alacaktır. Bu noktada önemli olan taklitçilik yaparak diğer eserlere benzeyen ve onlara oldukça yakın eserler ortaya koymamaktır.

Öğretmenlerin öğrencilere yazma çalışmalarında özgün olmanın önemini anlatmaları gerekmektedir. Bu noktada başka bir arkadaşından bakarak çok iyi yazmasındansa, kötü bile olsa kendi içinden geldiği gibi yazmasının önemi üzerinde durulmalıdır. Öğrencilere taklitçiliğin zararlarından bahsedilmeli ve bunun bireyin kendi kişiliğini ortaya koymasını engelleyecek bir durum olduğu kavratılmalıdır.

2.6. Yazılı Anlatımda Kullanılması ve Geliştirilmesi Gereken Üst Beceriler

Bireylerin nitelikli yazı yazmaları için sahip olmaları gereken donanımın yanı sıra bu süreçte kullanmaları gereken bazı üst beceriler de bulunmaktadır. Bu beceriler yazı yazma sürecinin başında bazı öğrencilerde diğer akranlarına nazaran daha fazla ya da az olabilir. Bu noktada önemli olan yazının daha nitelikli hale gelmesi için öğrencilere bu becerileri kazandırmak ve geliştirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, yazı yazdıkları süreç içerisinde bu becerileri aktif bir şekilde kullanarak hem becerilerini mevcut oldukları seviyenin üzerine çıkartarak geliştirebilecekler hem de yazılarını daha nitelikli hale getirebileceklerdir. Yazma süreçlerinde kullanılması gereken beceriler aşağıdaki gibidir (Arıcı & Urgan, 2012):

2.6.1. Eleştirel düşünme becerisi. Temelinde sorgulama olan eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin konulara sorgulayarak bakmasını, konular hakkında yorum yapmasını ve karar vermeleri gerektiğinde pek çok etkeni değerlendirerek doğru bir karar vermesini sağlar. Daha basit bir ifadeyle bireyin çok yönlü olmasını sağlar ve hayata bir pencereden bakmasının önüne geçer. Yazma süreçlerinde de bu becerinin aktif olarak kullanılması oldukça önemlidir. Bu beceri aracılığıyla öğrenciler yazacakları yazılarda sebep-sonuç ilişkisini kurabilecekleri gibi, detay bilgiler verirken benzerlik ve farklılıklara dikkat ederek yazılarını daha doğru yapılandırma imkânı da bulabilirler. Metinler oluşturulurken bu beceriye sahip olmayan veya bu beceriyi gerektiği gibi kullanamayan bireylerin metinleri okuyucuyu sorgulama duygusuna yönlendirmez ve tekdüze metinler olarak ilgi çekmez. Eleştirel düşünebilen öğrenciler ise yazacakları konu hakkında pek çok alternatifi göz önünde bulundurarak sahip oldukları

bilgiler ile yetinmez ve yeni bilgiler ile metinlerini desteklemeyi amaçlar. Tek bir kaynaktan beslenmeyen ve eleştirel düşünme aracılığıyla çoklu kaynaklardan elde edilen bilgilerin doğru bir şekilde harmanlanmasıyla oluşturulan metinler okuyucuya daha ilgi çekici gelir. Bu hem yazara hem de okura farklı bakış açıları sunarak kendilerini geliştirme imkânı verir.

2.6.2. Yaratıcı düşünme becerisi. Yaratıcı düşünme becerisi bireyin farklı ve özgün olması için sahip olması gereken en önemli becerilerin başında gelmektedir. Bireyler yaratıcı düşünme becerisi aracılığıyla problemlerini daha kolay çözerek içinde bulunduğu ortama daha çabuk uyum sağlayabilir. Yaşamın her alanında kullanılması gereken bu becerinin yazı yazarken de mutlaka kullanılması gerekmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi bireylere yazı yazarken öncelikle özgün konular bulmasına yardımcı olur. Herkes gibi düşünmeyen, farklı konulara ilgi duyan kişilerin yazdığı yazılar, diğer kişilerin artık aşına olunan konuları yazmasına göre daha dikkat çekici hale gelir. Bu tarz kişiler, her aşamada, yazılarına farklı yönler katarak yazının daha hareketli olmasını sağlarlar. Yazıda fikir oluşturma, oluşturulan fikri geliştirme, farklı bilgiler ile gelişime katkı sağlayarak sonucu etkili bir şekilde ulaşma, yaratıcı düşünme becerisi kullanılarak daha rahat gerçekleştirilebilecektir.

2.6.3. İletişim becerisi. İletişim becerisi her bireyin günlük yaşantısında en sık kullandığı becerilerin başında gelmektedir. Bireyler daha çok iletişimi günlük yaşamlarında sözlü olarak kullansa bile yazılı anlatım eserlerinde de günlük yaşam diyalogları ve yaşantıları olduğu için iletişim becerilerini metinler içerisinde doğru kullanmak oldukça önemlidir. Metinler oluşturulurken uygun olmayan hitap şekilleri kullanma, abartıya kaçma, iletişimi bozuk bir şekilde karakterlere can verme, metnin niteliğini düşürecek önemli problemlerin başında gelmektedir. Bu noktada öğrencilere hem günlük yaşantılarında hem de yazı çalışmalarını yaparken metin içerisinde iletişim yapılarını doğru kullanmaları açısından iletişim becerisinin etkili bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilere etkili iletişim

becerisinin kazandırılmasında okul öncesi döneme kadar aile, sonrasında ise okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni sorumludur.

2.6.4. Araştırma becerisi. Araştırma becerisi bireyin sahip olduğu ile yetinmemesi, yeni ve farklı bilgilere ulaşma isteği duyması ve bu konuda gösterdiği çaba ile bunu eyleme dökmesi anlamına gelmektedir. Bu düşünceden hareketle yazı yazarken yazımızın daha zengin bir içeriğe sahip olması ve farklı bilgiler ile yazıdaki düşüncelerimizin desteklenmesi, araştırma becerisinin etkin kullanılması ile daha kolay gerçekleşecek bir durumdur. Yazmak istediğimiz konuyu belirleme aşamasından, konuyu planlama, yazı çalışmasına başlama, metni ilerletme ve sonuçlandırma gibi aşamalarda araştırma becerisi kullanılarak yazı daha iyi hale getirilebilir. Örneğin yazma çalışması yapmak isteyen fakat birkaç konu arasında kararsız kalan bir öğrenci, araştırma becerisini kullanarak iki konuda da derinlemesine bilgi edinerek aslında hangi konuda yazmak istediğine daha kolay karar verebilir. Benzer şekilde yazma çalışması devam ederken konuyu derinleştirmek ve farklı bilgiler sunmak isteyen bir öğrenci, bu beceriyi kullanarak konusuyla ilgili yeni bilgilere ulaşabilir ve yazısını daha ilgi çekici hale getirebilir.

2.6.5. Problem çözme becerisi. Problem çözme becerisi öncelikle problemi fark etmek ile başlar. Sonrasında fark edilen problemi anlamak, bu anlamaya dayalı bir çözüm stratejisi geliştirmek ve bu çözüm stratejisini uygulayabilmek anlamına gelmektedir. Böylelikle birey hayatında karşılaşacağı ya da karşılaştığı sorunlara etkin çözüm önerileri bulabilir. Hayatın her aşamasında karşılaşılabileceği gibi yazı yazma süreçlerinde de birtakım sorunlar ile karşılaşılabilir. Bu sorunlar yazardan kaynaklı olabileceği gibi, çevreden, kaynaklardan yani birey dışındaki etkenlerden kaynaklı da olabilir. Böyle bir durumda karşılaşılan soruna bir çözüm yolu geliştirerek problemi çözmek ancak problem çözme becerisinin geliştirilmesi yolu ile sağlanabilir. Bu aynı zamanda yazı çalışmaları yaparken, konunun bağlamı doğrultusunda ortaya konan bir problemi yazılı olarak iyi

detaylandırmamızı ve tanımlamamızı sağlar. Bu noktada okul öncesi dönemden itibaren öğrencileri çözebilecekleri problemler ile karşı karşıya bırakmak onların bu becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

2.6.6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi. Yaşadığımız zaman dilimi olan 20. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerden bir tanesi de bilgi teknolojilerini kullanma becerisidir. Eskiden bilgiler, kitaplarda, kütüphanelerde, dergilerde yani basılı olarak karşımıza çıkmaktayken günümüzde bilgiye ulaşım en kolay ve hızlı şekilde bilgi teknolojileri vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple çağın gerekliliklerine ayak uydurmak, gündemi takip etmek ve bilgiye anında ulaşmak için bilgi teknolojilerinin kullanımı zorunlu hale gelmektedir. Eğitim bilimi alanında yapılan araştırmalarda bilgi teknolojilerinin öğretim süreçlerine dâhil edilmesi fikri savunulmaktadır (Baki, 2000; Gündüz & Odabaşı, 2004; Hardy, 1998; Lin, Hsieh & Pierson, 2004; Oral, 2004; Teo, 2010; Yeşilyurt, 2006). Benzer şekilde okuryazarlık alanında yapılan çalışmalarda da bilgi teknolojilerinin kullanımı tavsiye edilmektedir (Flowerday, Schraw & Stevens, 2004; Hyun, 2004; Jones & Brown, 2011; Johnson & Christie, 2009; Lowther, Inan, Daniel & Ross, 2008; Metzger, 2007; Mioduser, Tur-Kaspa & Leitner, 2000; Sangani, 2009; Tavşanlı & Kaldırım, 2015; Tavşanlı & Akaydın, 2017). Buradan hareketle, öğrencilere nitelikli bir yazma öğretimi sağlayarak; onların dünyadan kopuk ve bilgiye ulaşmada güçlük yaşayan bireyler haline gelmemesi için, bilgi teknolojileri ile tanıştırılması gerekmektedir. Bu teknolojilerin nasıl kullanılacağıın öğretilmesi çocuğun gelecek yaşantısı için büyük önem taşımaktadır.

2.7. Yazmayı Etkileyen Faktörler

Öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırılmadan önce mutlaka öğrencinin bazı konularda doğru davranış şekillerini kazanmış olması gerekir. Yazmada otomatiklik, kalem tutma, doğru kâğıt pozisyonu ve oturuş şekli gibi faktörler yazmayı etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Yazmayı etkileyen faktörler hakkında öğrencilere doğru bilgilerin verilmesi ve

davranışların kazandırılması oldukça önemlidir. Bu eğitim evde de verilebileceği gibi Türkiye’de bu konuda eğitilmiş ebeveyn sayısının az olması nedeniyle bu görev büyük oranda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine düşmektedir. İyi bir yazma öğretimi, bahsedilen tüm bu faktörlerin öğrenciler tarafından sağlandığına emin olunduktan sonra gerçekleştirilebilir (Temur & Çakıroğlu, 2015).

2.7.1. Otomatiklik. Otomatiklik kavramı hem okumada hem de yazmada olan bir kavramdır. Okumada otomatiklik kelimeleri gördüğü anda tanıma ve akıcı okuyarak anlamı kurabilme iken yazmada otomatiklik fikir üretmek ve yazının planlaması üzerine yoğunlaşabilmek için akıcı ve okunaklı yazma anlamına gelmektedir (Graham, 2010). Yazı yazarken otomatiklik kazanamayan öğrenci yazının biçimsel boyutu ile daha fazla zaman harcayacağı için içerik üzerine yeterince odaklanamaz. Bu durum da öğrencinin yazma da içeriği geliştirememesine ve zaman içerisinde yazma isteğini kaybetmesine sebep olur (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin otomatikleşme süreçleri desteklenmeli ve yazıların hem biçimsel hem de içerik anlamında daha iyi noktaya çıkarılması için çalışmalar yürütülmelidir.

2.7.2. Kalem tutma. Doğru kalem tutma; kalemi hangi parmaklar ile kavrama, kalemin neresinden tutma ve kalemi ne kadar sıkma ile ilgili olması gereken davranış kazanımı anlamına gelmektedir. Etkili ve görsel açıdan estetik bir yazı yazabilmek için kalemi doğru tutma oldukça önemli olmasına karşın bu konuda Türkiye’de yeterli eğitim verildiğini söylemek oldukça güçtür. Öğrenciler kalem ile ilk olarak evde tanışmakta ve bu süreçte aileden yeterli doğru bilgi alamadığı için kendine göre bir kalem tutma şekli belirlemektedir. Bu şekil yazı yazmasını kolaylaştıracak şekilde doğru olabileceği gibi yanlış ve zorlayıcı da olabilmektedir (Temur & Çakıroğlu, 2015).

Öğrencilerin kalemi doğru tutmamalarının belli başlı sebepleri vardır. Bu sebeplerin bir kısmı aileden, bir kısmı ise okulöncesi ve ilkököl çağında verilen eğitimde doğru kalem

tutma üzerinde durulmamasından kaynaklanmalıdır. Bu sebepten öncelikle ebeveynlerin bu konudaki temel bilgileri kazanması sağlanmalıdır. Sonrasında ise okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin doğru kalem tutma üzerinde daha fazla durarak öğrencilere; doğru açı ile ne çok sıkarak ne de çok gevşek bırakarak, kalemin doğru noktasına baskı uygulayarak kalem tutma üzerine bilgiler vermesi ve bunu uygulayarak doğru kalem tutma davranışını öğrencilerin kazanmasına yardımcı olması gerekmektedir (Hess & Wheldall, 1999).

2.7.3. Kâğıt pozisyonu ve oturuş şekli. Öğrencilerin rahat yazı yazabilmeleri için uygulamaları gereken kâğıt pozisyonu ve oturuş şekli ile ilgili bazı davranış şekilleri bulunmaktadır. Öğrenciler bu bilgilerden haberdar olmadıklarında ve yazı yazarken bu davranışları göstermediklerinde görsel açıdan niteliksiz yazılar ortaya çıkmaktadır. Örneğin öğrenciler yazı yazarken kâğıtları yanlış pozisyonlarda tuttuklarında bir elleri ile yazdıkları yerleri silebilmektedirler. Bu sebeple öğrencilerin solak ya da sağlak olma durumlarına göre kâğıt pozisyonunun nasıl olması gerektiği ile ilgili doğru bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Genel olarak öğrencilere 40-45 derece eğimli bir şekilde kâğıt tutmaları önerilmektedir. Sağ elli birisi için sola, sol elli birisi için ise sağa doğru eğimli olmaları gerekmektedir. Öğrencinin kullanmadığı el ise destek unsuru olarak kullanılmalıdır (Jasmine & Weiner, 2007).

Oturuş şekli de öğrencinin yazısının biçimsel niteliğini etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir. Öğrenci otururken rahat olacağı bir şekilde pozisyon belirlemelidir. Örneğin oturacağı sıra ve masanın boyu öğrenciye uygun olmalıdır. Eğer sıra ve masa öğrencinin boyuna göre kısa veya uzun olursa öğrenci yazı yazmakta zorlanacak ve yazı yazmak istemeyecektir. Bunun dışında öğrencinin yazı yazarken ışığı hangi açıdan ve nereden alacağı da dikkat edilmesi gereken konulardandır. Öğrenci eğer ışığı önünden alırsa bu durum ışığın öğrencinin gözlerini almasına ve yazıya odaklanmasının daha güç bir hale gelmesine

sebepler olur. Kâğıdın gözden uzaklığı ise ortalama 40 cm olmalıdır (Temur & Çakıroğlu, 2015).

2.8. Yazma Becerisi

Yazma, her bireyin hayatının pek çok evresinde kullanmasının gerekli olan bir beceri türüdür. Öğrenciler için de etkili bir şekilde kullanılması gereken beceriler içerisinde yer almaktadır. Günümüzde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini arttırarak, onları nitelikli yazarlar haline getirmek dünyanın her yerinde önemli bir konu olarak görülmektedir (Beach & Ward, 2013; Gerde ve diğerleri, 2012; Seban & Tavşanlı, 2015; Smith, 2008).

Yazma becerilerini geliştirme ve yazılı fikirler ile iletişim kurma, bireylerin sadece okul yaşantılarında değil hayatlarının bütününde kullanması gereken temel becerilerdendir. Aynı zamanda yazma becerisi, çocukların ilerleyen yaşlarında okur-yazarlık ve okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilediği için, erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden biri olarak gösterilmektedir (Gerde ve diğerleri, 2012; Hammill, 2004).

Yazma becerisi, belli bir program dâhilinde öğrencilere kazandırılabilir ve uygulamalar ile geliştirilebilir bir beceridir. Bu sebeple öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında öğretim programını dikkate alarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirici ve yazı yazmayı sevecekleri uygulamalar yaptırmaları oldukça önemlidir. Ayrıca öğrenciye yazmayı günlük yaşantısında kullanacağı bir beceri olarak benimsetmesi ve yaşantısında kullanabileceği, günlük gibi formları tanıtmaları gerekmektedir (Brillant, 2005).

Yazma becerisi özellikle okuma olmak üzere dil becerilerinin tamamı ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple bu becerinin gelişmesi için okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin de birlikte yürütülmesi oldukça önemlidir. Yazmayı, yorum yapma ve bu yorumlarını yazıya geçirme (Arıcı & Ungan, 2012) olarak ifade eden tanımlamalar bulunmaktadır. Yorum yapma becerisi ise en iyi bir şekilde ancak okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi ile

kazanılabilir. Bu noktada öğrencilere ilgileri doğrultusunda ve yaş düzeylerine uygun olarak bol miktarda kitap okutulması yazma becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu noktada öğrencilerin yorum yapma ve düşünme becerilerini geliştirecek, düşünce ufuklarını zenginleştirecek ve zengin bir kelime haznesine sahip olmalarını sağlayacak kitapların seçilmesi gerekmektedir.

Yazma, bireye kendini yazılı olarak ifade etme imkânı verdiği gibi yeni fikirler üretme, eleştirel düşünme, bilgileri organize etme ve planlama gibi becerileri de kazandırmaktadır (Kahn & Holody, 2012). Yapılan çalışmalar (Aram 2005; Blair & Savage, 2006; Bloodgood, 1999; Shatil ve diğerleri, 2000) yazma becerisi yüksek olan öğrencilerin kodlama, imlâ, heceleme, okuduğunu anlama, kelimeleri tanıma ve fonolojik farkındalık konularında da başarı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Kendi tecrübelerini yazılı olarak aktaran bireyler etkin bir düşünme süreci içerisine girmektedir. Ayrıca yazma süreci fikirleri özetleme, bunların içerisinden sistemli ve kurallı bir şekilde analiz yaparak bir kısmını yazıya geçirme ve ürettiği yazıyı okuyarak değerlendirme gibi işlemleri de kapsamaktadır (Rao, 2007). Bu açıdan öğrencilerin yazma becerisini geliştirmenin, onların akademik ve günlük yaşantılarında etkin bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Graham & Perin, 2007).

Yazma becerisi, bir süreç ve strateji gerektiren, bilişsel olarak bireyin aktif olmasının önemsendiği, yazma yöntem ve metotlarının yanı sıra zihinsel işlem basamaklarını da kullanmanın gerekli olduğu bir beceri türüdür (Chien, 2010). Bireyin yazma süreci içerisinde aktarmak istediği düşüncüyü, okuyucuya anlamlı bir şekilde iletmesi için birçok zihinsel işlemi uyumlu bir şekilde yürütmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişiminin, diğer dil becerilerinin gelişimine göre daha zor olduğu bilinmektedir (Olinghouse & Santangelo, 2010).

Yazma becerisi, bireyin bilgilerini paylaşma, bu paylaşımlardan dönüt alma ve etkileşime geçme, bireyleri etkileme, yeni fikirler ileri sürme ve mevcut fikirleri geliştirme gibi etkileşimin temele alındığı bir beceri türü olduğu için aynı zamanda toplumsal bilişsel bir süreç içermektedir (Marshall, 1974). Bu durum yazma çalışmalarının zaman ve çaba isteyen, yapılandırılmış ve sistemli bir program dâhilinde olmasını zorunlu kılmaktadır (Dorn & Soffos, 2001).

2.9. Yazmaya İlişkin Tutum

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini etkileyen çeşitli etkenler vardır. Bu etkenlerden bir tanesi öğrencilerin yazmaya yönelik geliştirdikleri tutumlardır (Graham, 2006). Yazmaya ilişkin tutumlar, kişinin yazı yazarken hissettikleri ile ilgili duygusal yaşantılardır (Erdoğan, 2012; Graham ve diğerleri, 2012; Maio & Augoustinos, 2005). Yazmaya ilişkin tutum öğrencilerin yazılarından keyif alması, yazı yazmaya yönelik istek duyması ve yazmaya karşı motivasyon durumu gibi pek çok duyuşsal özelliklerle ilişkilidir.

Yazmaya karşı olumlu tutum besleyen öğrenciler, deneyimlediklerini veya öğrendiklerini yazmak için ciddi bir istek duyarlar. Bu öğrencilerin, yazılı eser üretmekten ve ürettikleri yazılı eserleri paylaşmaktan keyif aldıkları bilinmektedir. Yazmaya ilişkin olumsuz tutum besleyen öğrenciler ise yazma çalışmalarına karşı isteksiz davranmakta ve bu süreçte mutsuz davranarak etkili bir ürün ortaya koyamamaktadır. Hess ve Wheldall (1999) öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, yazılı anlatım başarıları üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı olumsuz tutum beslememeleri için zor ve karmaşık bir süreç olan yazma sürecinin olabildiğince açık ve anlaşılır hale getirilmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirirken öğrencilerin ilgilerini göz önüne alma, farklı yöntem ve teknikleri uygulama, eğlenceli etkinlikler ile süreci pekiştirme ve öğrencilerin yazma çalışmalarından keyif almasını sağlama gibi noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Susar

Kırmızı, 2008b). Bu süreçte yazma çalışmalarına yönelik olumsuz duygu, düşünce ve davranışların ortadan kaldırılmasında nitelikli bir öğretim ortamı oluşturmak oldukça önemlidir. Ayrıca yazılacak konu ile ilgili öğrenciler ile okumalar yapma, tartışmalar gerçekleştirme ve konuyu ilgi çekici hale getirme gibi işlemler öğrencileri yazmaya daha motive olmuş bir hale getirebilmektedir. Buna yönelik öğrencilere sunulan fırsatlar onların yazmaya ilişkin bakış açılarını değiştirebilir ve nitelikli yazılar yazmalarında önemli rol oynayabilir (Flowers & Hayes, 1981; Hawkins, 2006).

Yazma çalışmaları yapılırken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise öğrencilerin kendi yazmak istediği konuda yazmalarına imkân sağlamaktır. Bu noktada öğrenciler konu seçimi yaparken yaşadıkları olayları yazmaya yönlendirilmelidir. Öğrencilerin kendi ilgi duyduğu konuları tespit etmesini sağlayarak, bu konuları kendi yaşamları ile bütünleştirip yazma çalışmalarından daha fazla keyif almaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yazma çalışmalarına olumlu tutum beslemesi için yapılması gereken bir diğer işlem ise yazma çalışmalarını değerlendirilirken olumlu yönlerin ön plana çıkartılarak öğrencilerin başarılı olma hissini tatmasını sağlamaktır. Öğrencilerin yazmayı sevmemelerinin en temel sebebi yazma çalışmalarında kendilerini başarısız hissetmeleridir. Böylece bu korku yenilerek öğrencilerin yazma çalışmalarına daha istekli katılmaları sağlanabilir.

Cowley (2002) yazma motivasyonu yüksek olan ve yazmayı severek yaşantısında kullanan kişilerin kendilerine güvenerek daha rahat ve nitelikli yazılar yazdığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazmayı sevmeleri ve yazmaya karşı olumlu tutum besleyerek, yüksek bir yazma motivasyonuna sahip olmaları için aşağıdaki önerileri dile getirmiştir:

- Öğrencilere yazı yazmalarının ve yazılacak konunun mantıklı bir izahını yapmak.
- Demokratik, öğrencilerin düşüncelerinden ötürü kınanmadığı, herkesin özgür bir şekilde fikrini dile getirebildiği sınıf ortamı yaratmak.

- Yazmayı çeşitli oyunlar, müzikler, drama vb ek etkinlikler ile eğlenceli bir hale getirmek.
- Yazma öncesi bir sporcunun ısınma hareketleri yaptığı gibi öğrencileri de yazma yapacakları konuya hazırlamak.
- Öğrencilere yazma konusunda onları teşvik edecek ve cesaretlendirecek sözler söylemek, onları motive etmek.
- Öğretmenlerin günlük yaşamlarında yazmanın önemli bir beceri olduğunu öğrencilerine hissettirmesi ve devamlı bir şekilde yazmayı kullanması.
- Öğrencilerin ilgi alanları ile yazma çalışmalarının birleştirilmesi. Örneğin bilgisayarı çok seven bir öğrencinin yazma çalışmalarını bilgisayar üzerinden yapmasını sağlamak.

2.10. Yazar Kimliği

Kimlik, insan yaşamının pek çok alanını etkilediği gibi, bireylerin sahip oldukları kültürel yapı ve sosyal çevre dinamikleri aracılığı ile okur-yazarlık gelişimlerini de etkiler (Norton & Toohey, 2004). Birey çevresinde gördüğü, duyduğu, işittiği, okuduğu, sözlü veya yazılı olarak aktardığı iletilerden etkilenmekte ve bu iletilerden elde ettiği çıkarımlar ile kendi yaşam biçimini belirlemektedir (Bakhtin, 2010). Collier'e (2010) göre bir bütün halinde iletişimi meydana getiren okuryazarlık, dinleme ve konuşma becerileri, kimlik ile ciddi bir ilişki içerisindedir.

Bireylerin yazılı anlatım becerisinin gelişimini etkileyen etkenlerden biri olan kimlik, kişinin sosyo-kültürel çevresi ve deneyimleriyle meydana getirdiği ve bütün olarak bireyi tanımlamak gerektiğinde, kimlik olarak adlandırılan yaşam biçimidir. Aynı zamanda, kimlik, bireylerin yazma ile ilgili görüşlerini de şekillendirmektedir (Kauffman, 2006). Flint ve Cappello'ya (2003) göre, bireyin kimliğinin sosyal yaşamındaki yansımaları ve yazılarında

sahip olduğu iletiyi aktarma biçimleri birbirinden ayrı değerlendirilemeyecek kadar güçlü bir ilişkiye sahiptir.

Yazma eylemi yalnızca bireyin duygu, düşünce ve hayallerini içeren bir süreç olarak görülmemelidir. Çünkü yazma eylemi aynı zamanda kişinin kendini nasıl gördüğü ve nasıl temsil ettiği ile ilgili de ipuçları vermektedir. Yazma eyleminin sosyal, kültürel ve bireysel pek çok alt dinamiği bulunmaktadır ve bu dinamikler bir bütün halinde bireylerin yazısını etkilemekte; yazıya kişiye özgü bir kimlik kazandırmaktadır (Hyland, 2002).

Young'a (1996) göre, bireylerin yazar kimliklerini; yazmayı nasıl anlamlandırdıkları, yazma etkinliklerindeki yeterlilikleri, yazma kapasiteleri konusundaki algıları, yazma eylemine verdikleri değer ve daha önce tecrübe ettiği yazma aktiviteleri oluşturmaktadır. Bireyin erken yaşlarda, tüm bu alanlarda sahip olmaya başladığı inanç ve düşünceler ise yazar kimliğinin temelini şekillendirmektedir (Seban & Tavşanlı, 2015). Çünkü öğrenciler ilk okuryazarlık deneyimlerini bu çağlarda yaşamaktadır (Bourne, 2002). Bu aşamada, öğrencilerin hem sosyal kimliklerinin hem de yazar kimliklerinin oluşmasında, onlara sağlanan okuryazarlık eğitimi büyük önem taşımaktadır (McCarthy, 2001).

Yazma aracılığı ile kendini ifade eden öğrenciler, yazmayı öğrenirken aynı zamanda kendilerini de tanımaktadırlar. Çünkü okuryazarlık ve yazar kimliği arasında ayrılmaz bir ilişki vardır. Kimlik yapılarının sosyokültürel temeline inildiğinde kimliklerin sürekli bir şekilde okuryazarlık etrafında yapılandırıldığı ve yenilendiği görülür (Holland, Lachiotte, Skinner & Cain, 1998). Bireylerin okuryazar olduktan sonra yaptığı etkinlikler onların yazar kimlik gelişimini tanımlar ve yapılandırır (Bourne, 2002). Bu yapılanmada öğrencinin okulda öğretmeni ve akranları ile yaptığı etkinlikler büyük önem taşımaktadır (Cappello, 2006). Bu bağlamda yazar kimliğine sosyal çevre ile bütünleşmiş ve deneyimler üzerine kurulmuş bir yaşantı, hikâye olarak bakılabilir (Collier, 2010).

Son yirmi yılda yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin ve kimlik yapılarının, yetiştikleri ortam ve sahip oldukları kültürel bağlam içerisinde ortaya koymanın önemsendiği görülmektedir (Day ve diğerleri, 2006; Sachs, 2003; Troman, 2008). Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve nasıl bir öğretmen oldukları ile ilgili algılarını yansıtan öğretmen kimliklerinin yanı sıra, öğretmenlerin yazılı olarak kendilerini nasıl ifade ettiği, yani nasıl yazarlar oldukları da önemsenen konular arasına girmiştir (Danielewicz, 2014). Özellikle sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine ilk okuryazarlık deneyimlerini yaşatmaları sebebiyle yazar kimliklerinin daha köklü ve yapılandırılmış olması önem kazanmaktadır. Çünkü sınıf öğretmenlerinin yapacağı okuryazarlık çalışmaları, öğrencilerin yazmayı ilk kez deneyimleyeceği süreçleri kapsamaktadır (Bourne, 2002). Bu aşamada, öğrencilerin hem sosyal kimliklerinin hem de yazar kimliklerinin oluşmasında, onlara sağlanan okuryazarlık rehberliğinin, büyük önem taşıdığı bilinmektedir (McCarthy, 2001). Öğrencilerin ilk yazma çalışmalarını gerçekleştirdikleri süreçte, sınıf iklimi, akranlar, aile, içinde bulunulan ve etkileşime geçilen çevrenin büyük önemi bulunmaktadır. Fakat bununla birlikte öğretmenin, yazma öğretimi sürecini bizzat yönetmesi nedeniyle bir adım ön plana çıktığı söylenebilir.

Öğretmenler daha çok dil eğitimi ile ilgili derslerde baskın olmakla birlikte tüm derslerde yazar kimliklerini belirgin olarak ortaya koymaktadırlar (Ivanič, 1994). Bu durum, yetiştirdikleri öğrencilerin yazma ile ilgili düşüncelerini şekillendirmekte ve yazar kimliklerinin oluşmasında temel yapı görevi görmesini sağlamaktadır (Pittam, Elander, Lusher, Fox & Payne, 2009). Öğretmenlerin yazar geçmişlerini analiz ederek onları tanımanın, onların yazarlık hakkındaki sahip olduğu değerleri bilmenin ve yazma öğretimi hakkındaki düşüncelerini alarak, nasıl yazar yetiştirilmesi gerektiği konusundaki fikirlerini öğrenmenin, eğitim-öğretimin planlanmasında da gerekli olduğu bilinmektedir (Johnson, 2007; Parr & Campbell, 2011). Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu yazar kimliği, yazmaya

karşı geliştirdikleri tutum ve algılar, derslerde yazma öğretimine dayalı olarak kullandıkları yöntem ve tekniklerin tercihinde önemli rol oynamaktadır. Yazma öğretimi gerçekleştirilirken uygulanan program ve öğretim süreçlerinde tercih edilen yöntemlerin de öğrencilerin yazarlık gelişimlerini önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Freedman, 1994). Örneğin süreç temelli yazma yaklaşımında (Calkins, 1986; Culham, 2010; Graves, 1983; Johnson, 2008; Tompkins, 2005; Tompkins & Jones, 2008; Tompkins, 2010) ön plana çıkarılan akran dönütleri, kendi yazdıkları yazılara yönelik yapılan öz değerlendirme, yazılarını düzenleme ve paylaşma gibi süreçlerin öğrencilerin yazar kimliklerinde değerlendirme, düzeltme ve paylaşma konusunda farklılık yarattığı bilinmektedir. Benzer şekilde yazma atölyesi tekniği ise, grup çalışmalarını ve iş birliği içinde/kolektif hareket etme yaklaşımını ön plana çıkarmakla öğrencilerin yazarlık kimliklerine kolektif hareket etme, paylaşma ve sorumluluk alma anlamında olumlu katkılar sağlamaktadır.

2.11. Yazma Öğretimi

İnsan hayatında sözlü ve yazılı olmak üzere iki iletişim çeşidi vardır. Sözlü iletişim oldukça önemli olmakla birlikte bireyin etkili iletişim kurabilme, günlük yaşantısında ihtiyacı olan gereksinimleri karşılayabilme ve akademik anlamda başarılı olabilme gibi gereksinimleri tek başına karşılayamamaktadır. Bu gereksinimin tam olarak karşılanabilmesi için yazma becerisinin de verimli bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Buradan hareketle, yazının hem bireyler hem de toplumlar için oldukça önemli olduğu söylenebilir (Göçer, 2016).

Toplumdaki tüm bireyler için oldukça hayati bir öneme sahip olan yazma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceği ülkelerin eğitim sistemlerinde belirlenmiş ve eğitim sistemi içerisinde bireyler, bu beceriyi etkin bir şekilde kullanacak düzeye getirilmek istenmiştir. Türkçe Öğretim Programında yazma öğrenme alanıyla ilgili olarak; öğrencilerin yaşadıkları, gördükleri, duydukları ya da bilgi sahibi oldukları durum, olay ya da kavramları dilin imkânlarını kullanarak anlatmaları, yazmayı bir alışkanlık haline getirerek,

dilin kurallarına uygun olarak kazanmaları ve geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Bu noktada temel amaç, öğrencilere metin hazırlatmak değil, metin hazırlama sürecinde edinilmesi gereken becerileri kazanmasını sağlamaktır (Coşkun, 2009).

Yazma ğretimi hazırlık düzeyinde olmakla birlikte okul öncesi eğitim döneminden başlamakta ve lisans dönemi de dâhil olmak üzere bireylerin tüm öğrenim hayatında devam etmektedir. Yazma, doğuştan gelen bir beceri olarak algılansa bile çalışılarak oldukça geliştirilebilen bir beceri türüdür. zdemir ve Binyazar (2002) yazarlığın onda birinin doğuştan gelen becerilerle, onda dokuzunun ise çalışılarak elde edildiğini ifade etmiştir.

Öğrencilere başlangıçtan itibaren yazma öğretimini doğru bir Şekilde uygulamak çok büyük önem taşımaktadır. Yazma becerisinin öğrencilere ilk kazandırılmaya başlandığı zamanlarda gerçekleştirilen yanlış uygulamalar çocukların yazma basamaklarına geç ulaşmalarına ya da hiç ulaşamamalarına sebep olmaktadır (Arıcı & Ungan, 2012). Ayrıca bu dönemde yazmaya karşı beslenen duygusal yaşantıların ve tutumların öğrencinin gelecekteki yazma yaklaşımını büyük oranda etkileyeceği düşünülmektedir. Özbay (2005) Türkçe ğretiminin temelde dört dil becerisi üzerine inşa edildiği belirtilmesine rağmen uzun süredir Türkiye’de sürdürülen Türkçe Eğitiminin okuma, okuduğunu anlama ve dil bilgisi üzerine yoğunlaştığı bilinmektedir. Ayrıca lkemizde yazma ğretimi alanındaki ders kitapları ve akademik kitaplar incelendiğinde daha çok mektup, dilekçe yazma, rapor hazırlama, kitap özetleme gibi belirli yazma kalıplarına uygun türlerin ğretimi gösterilmiştir. Oysa serbest yazmaya yönelik örneklerin gösterilmesi ve bu tarzda yazmanın da kitaplarda geçmesi gerekmektedir.

Türkiye’de yazmanın öğrencilere öğretilmesinde iki temel yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımlar ürün odaklı yaklaşımlar ve günümüzde de uygulaması devam eden süreç odaklı yaklaşımlardır.

2.11.1. Ürün odaklı yazma yaklaşımı. Ürün odaklı yazma yaklaşımları yazmayı, kaydetme ya da duygu, düşünce, bilgi ve hislerin kâğıda aktarılması olarak görür. Öncelikle yazılacak konu belirlenir ve bu konuda ihtiyaç duyulacak bilgiler elde edilir. Sonrasında yazmanın amacına göre bilgilerin sentezi yapılır ve bu doğrultuda yazıya eklenmesi gereken bilgiler kâğıda geçirilir. Ürün odaklı yaklaşımda genel olarak neden sonuç ilişkileri kurma, bir tez ispatlama ve kıyaslama yapma gibi amaçlarla yazılar yazılmaktadır (Göçer, 2016).

Bu yaklaşımda yazılacak konu ile ilgili bilgi sahibi olmak en önemli noktaların başında gelmektedir. Yazma sürecinde, öğretmen ve öğrenci görevleri de bu doğrultuda şekillenmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı oluşturma ve değerlendirme sürecine oldukça mekanik bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Öğretmenler bu yaklaşımda öğrenciyi yazıya hazırlama ve değerlendirme noktasında sorumluluk almaktadır. Öğretmen, öğrenciyi yazdığı yazıya göre değerlendirir. Bu değerlendirmede içerikten ziyade, dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi şekilsel özellikler üzerinde durulur (Oral, 2008).

2.11.2. Süreç temelli yazma yaklaşımı. Öğrencilere yazmanın nasıl öğretileceği ve öğrencilerin nasıl daha iyi yazılar yazabileceğine yönelik yaklaşımlar yıllar içinde değişim göstermiş ve geçmişte daha çok ürün odaklı incelenen yazma çalışmaları günümüzde yerini yazılı metinlerin üretiminin gerçekleştiği sürecin önemsendiği, yapılandırmacı anlayışı temele alan bir yaklaşıma terk etmiştir (Calkins, 1986; Willis, 2001). Yani ürün odaklı yazma yaklaşımında davranışçı yaklaşım temele alınıyorken, süreç temelli yazma yaklaşımında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yazma çalışmaları programlanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın oluşmasında ve gelişmesinde pek çok araştırmacı ve kuramcının rolü bulunmaktadır. Bunların en önde gelenleri: Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotski ve Jarome Bruner'dir. Yapılandırmacı yaklaşım aktif öğrenme stratejisinin bir yansıması olarak da görülebilir. Bu yaklaşım öğrencinin, öğrenme süreçleri içerisinde etkin ve aktif bir konumda bulunmasını ve bilginin öğrenci tarafından inşa edilmesi fikrini savunur. Bu

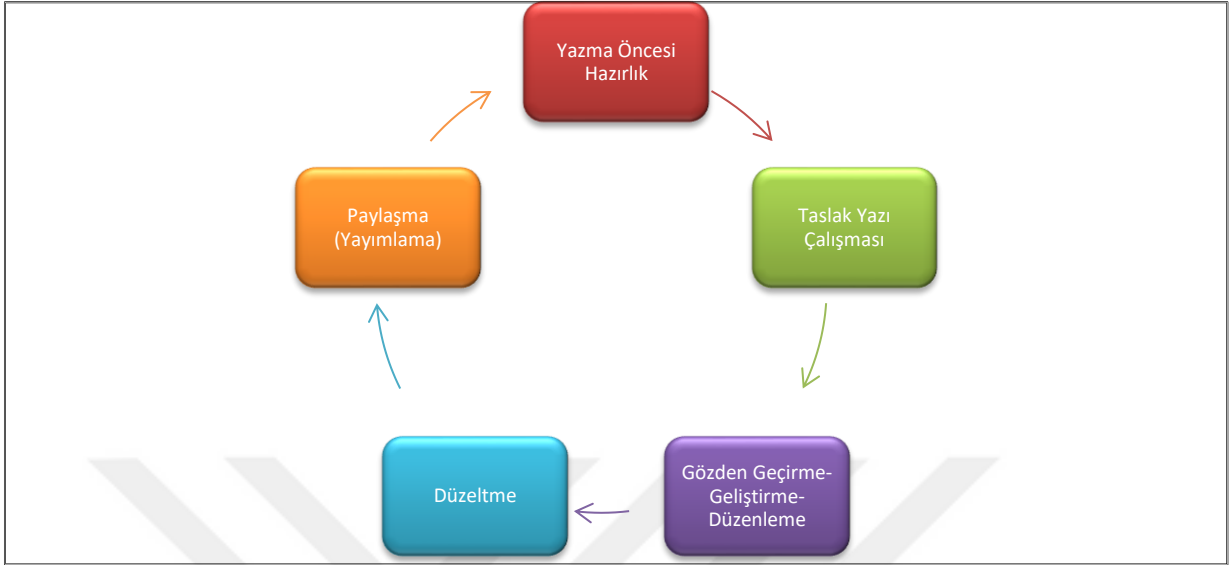
yaklaşımına göre öğrenci; neleri, neden ve nasıl öğreneceği konusunda da söz hakkına sahiptir. Öğretmenlerin ise bu süreçte öğrenciye rehberlik etme, onların ilgi alanları ve becerileri doğrultusunda onları yönlendirme sorumluluğu vardır. Öğrencilerin öğrenmelerini kendi yaşantılarıyla kazanması gerektiğini ifade eden bu yaklaşım, öğrenmenin temel bir insan hakkı ve öğrenenin bir ödevi olduğuna dikkat çeker (Aydın, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımın bir ürünü olan süreç temelli yazma yaklaşımı, yazı çalışmalarına başlamadan önce ve yazı çalışmaları sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle, bu süreçlerin yürütülmesine ilişkin alt beceriler üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda bu alt becerilerin ilişkilerinin kurulmasına yönelik stratejiler üretmektedir. Bu yaklaşım içinde, öğretmenin ve öğrencinin rolleri, ürün merkezli yazma yaklaşımda olduğundan çok daha farklıdır. Süreç temelli yazma yaklaşımında öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle sorumludur. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz. Öğretmenin kendisinin de bu süreçleri uygulayarak onlara örnek olması beklenir (Karatay, 2011a; Oral, 2008).

Emig (1971), Flowers ve Hayes (1981) ve Graves'in (1983) araştırmaları sonucu şekillenen ve yapılandırmacı model dikkate alınarak hazırlanan süreç temelli yazma yaklaşımı; öğretmenlerin, öğrencilerinin yazma konusu ve yazma eylemi üzerine düşüncelerine yardımcı olma, akran ve öğretmen dönütlerini teşvik etme, üzerinde çalıştıkları yazma taslaklarını gözden geçirme, düzeltme ve arkadaşları ile paylaşma gibi noktalar üzerine odaklanmaktadır (Bright, 2007; Calkins, 1986; Dorn & Soffos, 2001; Graves, 2003; Tompkins & Collom, 2004; Willis, 2001). Bu süreç farklı becerilerin uyumlu bir şekilde çalışmasını zorunlu kıldığından öğrenciler için uygulanması oldukça zordur (Vygotski, 1998; Olinghouse & Santangelo, 2010). Süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları şekil 2' de gösterilmiştir.

Şekil 2

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları (Tompkins, Campbell, Green & Smith, 2014)



Süreç temelli yazma yaklaşımında her aşamada gerçekleştirilmesi gereken bazı işlemler bulunmaktadır. Bu işlem basamaklarından herhangi birisi tamamlanmadan diğer bir basamağa geçmek yazının yanlış temellendirilmesine sebep olmaktadır (Akyol, 2010). Eğer herhangi bir şekilde bir aşama tamamlanmadan diğer bir aşamaya geçilirse geri dönülerek geçilen aşamanın telafisi yapılmalıdır. Burada önemli olan öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarını doğru bir şekilde uygulayarak ürün oluşturmalarını sağlamaktır (MEB, 2015). Süreç temelli yazma yaklaşımı ve bu basamaklarda yapılması gereken işlemler aşağıdaki gibidir (Göçer, 2014; Tompkins, 1998):

Yazma Öncesi Hazırlık: Sürecin ilk aşaması, yazma öncesi hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öncelikle yazılacak metnin konu seçimi yapılır. Konu ile ilgili gerekli okumalar gerçekleştirilir ve öğrencinin konuyu yazabilecek bilgi yeterliliğinin sağlanması için çalışılır. Öğrencilerin okuduğu metinlerden hangi bilgileri kendi yazısında kullanacağına karar vermesine yönelik çalışmalar yapılır. Bu noktada öğrencilerin bu aşamayı gerçekleştirebilmelerinin en temel koşulu okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olmasıdır. Konu seçimi ile birlikte yapılması gerekli olan amaç belirleme, hedef kitle belirleme ve yazı

türü belirleme işlemleri de bulunmaktadır. Yine bu süreç içerisinde konu belli olduktan sonra ilgili konuda bilinenlerin ortaya çıkartılması ve yazıya dökülmek üzere organize edilmesi için planlama çalışmaları yapılması gerekmektedir.

Taslak Yazı Çalışması: Taslak yazı oluşturma süreci, yazının kabaca ortaya çıktığı süreç olarak görülmelidir. Bu aşamada öğrenciler bir ya da birkaç kere yazı çalışması yapabilirler. Burada önemli olan bu çalışmaların son çalışmaları olmadığına bilinmesidir. Bu taslaklar üzerinde eksiklikler, hatalar ya da varsa geliştirilmesi gereken noktalar tespit edilecek ve diğer aşamalarda bunlar üzerine çalışmalar yapılacaktır.

Gözden Geçirme: Bu aşamada amaç öğrencilerin yazdıkları yazıları gözden geçirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler yazdıkları yazıları yeniden okuyup değerlendirirler ve bu süreçte öğretmenleri ya da ailelerinden yardım alabilirler. Bu noktada öğretmenler tarafından verilecek desteğin sadece rehberlik etme şeklinde olması gerektiği bilinmelidir. Yani öğretmen yazıyı kendi düzenlememelidir. Yazının nasıl geliştirilebileceği ve düzenleneceği bu aşamada şekillenir.

Düzeltilme: Bu aşamada yazılar son kez şekil, dilbilgisi, imlâ ve anlam bütünlüğü bakımından incelenir. Varsa tespit edilen hatalar düzeltilir ve geliştirilmesi gereken noktalar üzerine düzeltmeler yapılır. Yazı, üzerinde ilgili düzeltmeler yapıldıktan ve temize çekildikten sonra paylaşılmak üzere son hale gelir.

Paylaşma (Yayımlama): Bu aşamada öğrencilerin yazdıkları yazılar paylaşılır. Bu paylaşma çeşitli şekillerde olabilmektedir. Öğrenciler yazma çalışmasını sınıfta yaptılar ise öğretmenleri ve arkadaşları ile bu yazılarını paylaşabilirler. Ayrıca bu yazılar öğrencilerin aileleri ile de paylaşılabilir. Yazılan yazıların okul panoları, gazeteler, dergiler gibi yerlerde de yayınlanması mümkündür.

Süreç temelli yazma yaklaşımında aşama aşama yapılması gerekenler tablo 1’ de gösterilmiştir (Tompkins ve diğerleri, 2014).

Tablo 1

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Aşamalarında Yapılması Gerekenler

Yazma Öncesi Hazırlık	Taslak Yazı Çalışması	Gözden Geçirme	Düzeltilme	Paylaşma (Yayınlama)
Kişisel deneyime dayalı konu başlıklarını belirleme	Kaba bir taslak yazma	Yazıyı tekrardan okuma	Yazıda genel düzeltmeleri yapma	Yazılarını yayımlama ve gösterme
Yazma öncesi okumalar gerçekleştirme ve yazma prova çalışmaları yapma	Biçimsel özelliklerden ziyade içeriğe odaklanma	Yazıyı sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşma	Sınıftaki arkadaşlarının düzeltmelerine yardım etme	Yazılarını uygun kitle ile paylaşma
Yazıyı okuyacak kitleyi belirleme		Yazı hakkında sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile tartışma	Biçimsel olarak yapılan hata ve eksiklikleri tanımlayarak düzeltme	
Yazma etkinliğinin işlevini tanımlama		Sınıf arkadaşları ve öğretmeninden gelen önerilere göre yazıyı düzenleme	Son düzeltme için öğretmen ile görüşme	
Okuyuculara ve işleve dayalı uygun bir form seçme		Biçimsel değişikliklerden ziyade yazının yapısı üzerine çalışma		

Süreç temelli yazma yaklaşımı farklı modelleri içerisinde barındıran bir yaklaşımdır.

Bu modellerin tamamı sürecin önemsendiği ve yazmanın aşamalı bir yapı olduğu gerçeğinden

kopuk olmamak şartı ile bazı farklılıklar göstermektedir. Bu modellerden 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme, Yazma Atölyesi ve Yaratıcı Yazma modellerinin araştırmalarda daha sık kullanıldığı görülmüştür.

2.12. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2018) öğrencilerin ulusal ve uluslararası, kendi kişisel işlerinde, sosyal hayatlarında, akademik ve iş yaşantılarında kullanılmak üzere sekiz yeterlilik alanı belirlenmiştir. Bu yeterlilik alanlarından ilki anadilde iletişim yeterliliğidir. Anadilde iletişim yeterliliği; bilgi, düşünce, kavram, görüş ve olguları sözlü veya yazılı anlatımla, etkili bir şekilde ifade etme, yorumlama ve farklı bağlamlarda kullanma şeklinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı olarak etkili iletişim kurmalarının gerekliliğinin önemi anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin nitelikli yazılar yazmasını sağlamak, öncelikle onlara iyi bir eğitim vermek ve bunu öğrencinin uygulayabileceği bir ortam hazırlamakla mümkün olabilir. Bu sebeple öğrencilere küçük yaşlardan itibaren iyi bir yazma eğitiminin verilmesi, yazma becerilerinin nasıl geliştirileceği üzerine düşünülmesi, öğrencilerin kendilerini rahat ve özgür hissedebilecekleri yazma ortamlarının oluşturulması, bu becerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Yazma öğretiminin temeli ilkokul döneminde atılmakta ve bu beceri bu dönemde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçlarından aşağıdakiler yazma becerisinin kazandırılması ile ilgilidir (MEB, 2018, s. 8):

“Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,”

“Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,”

“Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,”

“Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,”

Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2018) bu becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde tek bir öğrenme yaklaşımından yararlanılmaması gerektiği, farklı yöntem ve teknikleri işbirliği içerisinde ve dengeli bir şekilde uygulamanın gerekli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin, hazır bulunuşluk düzeylerinden, öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarından ve farklı sosyo kültürel altyapılarından kaynaklı bireysel farklılıkların göz önüne alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin aktif katılımının esas olduğu programın öğrenme anlayışına göre etkinlikler öğrenciler için eğlenceli bir hale getirilmelidir.

Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2018), Türkçe derslerinde haftada bir ders saatinin yazma becerisi için ayrılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin biçimsel olarak düzgün, okunaklı ve temiz yazılar yazmaları ve harflerin asli ve ilave unsurlarını kavrayarak bunları yazılarında uygulamaları hedeflenmektedir. Bu aşamada öğrencilerin kendilerine özgü yazma becerileri edinmeleri ve kendi yazar kimliklerini yapılandırmaları beklenmektedir. Programda nihai hedef olarak ise öğrencilerin tertip ve düzen alışkanlığı kazanmasının önemi vurgulanmıştır. Genel olarak programda nihai hedef kısmında vurgulanan beklentilerin yazıların biçimsel boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu noktada programda (MEB, 2018, s. 15) aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

“Bu süreçteki nihai hedef öğrencilerin tertip ve düzen alışkanlıklarının geliştirilmesidir. Yazının kâğıt üzerinde diziliş ve yazılışına dikkat etmeleri, buna uygun şekil, resim ve renklerle süslemeler yapmaları sağlanmalıdır. Bu uygulamayı öğrencinin kâğıt üzerine dengeli, orantılı ve kelimeler arasında uygun boşluklar bırakacak biçimde yazılar yazması takip etmelidir.”

Sonuç olarak; Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin kendilerine özgü ve okunabilir yazılar yazmalarının ve yazılarını geliştirmelerinin beklendiği ifade edilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2018, s. 26) yazma öğrenme alanı ile ilgili ilkokul ikinci sınıf düzeyinde aşağıdaki kazanımların öğrenciye kazandırılması hedeflenmiştir.

- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Şiir yazar.
- Kısa metinler yazar.
 - *Kartpostal ve/veya tebrik kartı yazdırılır.*
 - *Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir.*
 - *Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.*
- Kısa yönergeler yazar.
 - *Öğrencilerin basit yemek tarifi ile çocuk oyunu yönergeleri yazmaları sağlanır.*
- Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
 - *Kimlik bilgilerini (adı, soyadı, doğum yeri, doğum tarihi vb.) içeren formları doldurmaları sağlanır.*
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
 - *Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.*
 - *Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*
- Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- Yazdıklarını düzenler.

- *Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.*
- Yazdıklarını paylaşır.
 - *Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.*
- Yazma çalışmaları yapar.
 - *Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.*
 - *Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.*
- Soru ekini kuralına uygun yazar.
- Yazma stratejilerini uygular.

2.13. Metinler ve Metin Türleri

2.13.1. Metin. Dil eğitiminin nihai amacı bireylerin dilin farklı bağlamlardaki yapılarını anlamaları, dil aracılığıyla yaşadıklarını, gördüklerini, bilgilerini ya da hislerini ifade edebilmeleri, değişik kaynaklara ulaşarak sahip oldukları bilgileri bu kaynaklardan edindikleri bilgiler ile harmanlayarak duyu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006, s. 2). Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, yazma, eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma, değerlendirme ve yorumlama gibi becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde uygulanan yaklaşım ve yöntemler kadar seçilen metinlerin de oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Güneş, 2013).

Bireylere ilkokuldan yükseköğrenim yaşantılarına kadar dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılan en önemli araçlardan olan metinler, okuma işlemi yapılan, basılı ve yazılı, kendi içerisinde anlamsal ve dilsel bütünlük içeren yapılara denilmektedir (Özdemir,

2004). Günay (2007) metni başı ve sonu olan, dilsel göstergelerin art arda bir mantık örgüsü içerisinde dizildiği yapılar olarak tanımlamaktadır. Metinlerin insan hayatına, gözlemlerine, bilgilerine ve hislerine yönelik pek çok soyut değeri anlatma işlevi olduğu bilinmektedir (Günay, 2007).

Metin türleri, metinlerin yapılarına göre birbirlerinden ayrılmış şeklini ifade eder. Yani farklı metin türleri, farklı teknik ve biçimsel özellikler gösterir. Metin türleri konusunda farklı ölçütlere göre farklı sınıflamalar yapıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte, metinler, genel olarak bilgilendirici ve hikâye edici metin türleri olmak üzere iki başlık altında incelenir (Akyol, 2006; Coşkun, 2009). Çeçen (2013) ise metinleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak sınıflandırmıştır.

Bilgilendirici metinler; bilgi vermek amacıyla yazılan akademik yazılar, tanıtım yazıları, makaleler, denemeler, gezi yazıları gibi türlerden oluşmaktadır. Hikâye edici metinler ise hikâye ve roman gibi türlerden oluşan ve belli bir olay örgüsü etrafında şekillenen yazınsal yapıtlardır. Şiirlerde de anlam ve ses ahenginin uyumlu bir biçimde birleşimi söz konusudur.

Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken konuların başında, öğrencilerle işlenecek metin türlerine göre, eğitim-öğretim sürecinin planlanmasıdır. Çünkü farklı metin türlerinde anlatılmak istenenler, yazın şekilleri, iletişim biçimi ve amacı birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle farklı türdeki metinlerin yapısal ve içeriksel özelliklerinin öğrencilere tanıtılması ve kavratılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar metin hakkında yapısal, teknik ve biçimsel farkındalığa sahip olmanın, metni anlama, yorumlama ve değerlendirme noktasında olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Güneyli, 2003; Jiang & Grabe, 2007). İlköğretimden itibaren öğrencilerin farklı yazın türleri ile karşılaştırılması ve her yazın türü için bir strateji öğretilmesi öğretmenler için önemli bir sorumluluk olarak dikkat çekmektedir (Güneyli, 2003).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1-5. Sınıflar) (2009), Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (2015) ve Türkçe Dersi Öğretim Programında (İlkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar) (2017; 2018), metin türlerinin; “şiir”, “bilgilendirici metin” ve “hikâye edici metin” olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir. 2018 yılında açıklanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (İlkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar) göre ilkokul ikinci sınıf düzeyinde Türkçe ders kitaplarında 7 adet bilgilendirici, 7 adet hikâye edici ve 4 adet şiir metni kullanılacağı ifade edilmiştir. Bu metin türlerinin çeşitlerine dair dağılım ise aşağıdaki gibidir:

- Bilgilendirici Metinler: Anı, efemera ve broşür, günlük, haber metni ve reklam, kartpostal, kılavuzlar, özlü sözler.
- Hikâye Edici Metinler: Çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, tiyatro.
- Şiir: Mâni/ninni, şarkı/türkü, şiir, tekerleme/sayısmaca/bilmece

2.13.2. Metin türleri.

2.13.2.1. Bilgilendirici metin türleri. Bilgilendirici metin, okuyucunun bildiği ya da hiç bilmediği konularda, bilgi vermenin amaçlandığı metin türlerine denilmektedir.

Bilgilendirici metinlerin içeriğinde; teknik kelimeler, kuramsal başlıklar ve farklı metin yapıları vardır (Hall, Sabey & McClellan, 2005). Bilgilendirici metinler salt bilgi vermenin amaçlandığı yapılardan oluştuğu için ileti tektir. Yani bilgilendirici metinlerin yazılmasındaki amaç bilgi vermek, okunmasındaki amaç ise bilgilenmektir (Tompkins & Jones, 2008).

Bilgilendirici metinlerde okuyucunun yerleşik düşüncelerini değiştirmek, bir konudaki fikirlerini güçlendirmek ve öğüt vermek de amaçlanabilmektedir (Aktaş & Gündüz, 2008).

Bilgilendirici metinler beş ana başlık altında (tanımlama, sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç, problem-çözüm) ele alınmıştır (Akyol, 2006; Meyer, Brandt & Bluth, 1980).

Tanımlayıcı metinler, kavramların açıklanıp, gruplanıp, organize edilerek tanımlandığı metin

türüdür. Sıralamalı metinler, gerçekleşen olayların tarihsel/kronolojik sıralamaya göre yazılarak bilgi verilmenin amaçlandığı metin türleridir. Karşılaştırmalı metin türleri, metinlerde kullanılan bilgilerin benzerliklerini ve farklılıklarını yansıtan metin türleridir. Sebep-sonuç içerikli metinler ise fikirlerin/olayların sebep ve sonuçları üzerine odaklanıldığı ve sebep sonuç gerçekliği üzerine bilgi veren metin türleridir. Son olarak problem-çözüm metinleri ise, bir sorunun ve bu sorunun çözümünün ele alındığı içerikte bir yapıda bulunmaktadır.

Bilgilendirici metin türlerinin diğer metinlere göre anlaşılma bakımından daha zor olduğu bilinmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin genel olarak okudukları metinlerin bilgilendirici metin türlerinden farklı olmasıdır. Genelde ilkokul düzeyinde hikâye edici metinler tercih edilir. Bilgilendirici metinlerin yapısal, teknik ve biçimsel olarak hikâye edici metinlerden farklı olduğu bilinmektedir (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Hikâye edici metinlerin dili daha sade ve metnin içerisinde geçen kelimeler daha basit düzeydedir. Ama bilgilendirici metin türleri için aynı şeyi söylemek oldukça zordur. Bilgilendirici metinlerde metnin konusu ile ilgili daha teknik kelimeler ve kavramlar bulunmaktadır. Ayrıca akılda kalmayı sağlayacak şekilde bir anlatım da söz konusu değildir. Sadece bilgi vermeyi amaçladığı için estetik duygular ön planda değildir (Snyder, 2012). Bu metinlerde geçen olayların öğrencilerin zihninde daha zor canlandığı bilinmektedir (Simmons & Kameenui, 1998). Bu sebeplerden dolayı öğrenciler bilgilendirici metinler ile karşılaştıklarında bu metinleri anlamada zorluklar yaşar (Dymock & Nicholson, 2010; Merkley & Debra, 2000; Robinson & Kiewra, 1995).

2.13.2.2. Hikâye edici metin türleri. Hikâye edici metin türleri ilkokul düzeyinde en çok kullanılan metin türleridir. Bu metin türü bir olay örgüsü etrafında şekillenir. Olayların sıralanışı vardır ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Hikâye edici metin

türlerinde olayları yaşayan ve onlardan etkilenen karakterler vardır. Bu karakterlerin neye benzediği, neler söylediği ve ne yaptığı oldukça önemlidir (Akyol, 2006).

Genel anlamda hikâye edici metinlerde bir dekor vardır. Bu dekorla birlikte kahramanlar yani hikâyede geçen karakterler tanıtılır. Hikâyeyi başlatan bir olay ile birlikte bu hikâyenin nasıl şekilleneceğinin belli olduğu girişim ve nasıl sonlandırılacağına anlaşıldığı sonuç bölümleri vardır. En sonda hikâyenin sonucu doğrultusunda verilen tepkiler bulunmaktadır (Coşkun, 2009).

Hikâyelerin özellikle ilkökul düzeyindeki öğrenciler için oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Çünkü hikâyeler aracılığı ile öğrenciler, okunan metinleri yorumlama, metinden anlam çıkarma, metindeki bilgileri organize ederek bir sonuca ulaşma, metindeki bilgileri yeri geldiğinde hatırlama ve kullanma gibi pek çok beceriye sahip olurlar. Hikâyeler eğlenceli yapısıyla öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabileceği gibi pek çok becerinin aktif olarak kullanılması bakımından da oldukça önemlidir (Akyol, 2006). Özellikle ilkökul düzeyindeki çocukların hikâye edici metin yazmalarının, öğrencilerin hayal gücünü arttırdığı bilinmektedir (Kaldırım & Tavşanlı, 2018).

2.13.2.3. Şiir. Şiir, insanın duygu, düşünce ve hislerini somut bir hale getirerek, bunları ahenkli ve uyumlu bir şekilde anlatarak ifade etmesidir. Şiir sadece yapı bakımından değil aynı zamanda içerik ve biçimsel açıdan da diğer metin türlerinden farklıdır (Aytaş, 2006). Şiir aracılığı ile duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenen bir öğrencinin bu gücü fark etmesinin onun yaratıcılığını olumlu anlamda etkileyeceği bilinmektedir (Kaya, 2016).

Çocuklar için yazılan şiirlerde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Öncelikle bu şiirlerde belli bir kafiye ve ölçü bulunmalıdır. Öğrenci şiiri okurken ona estetik bir keyif vermesi açısından bu nokta oldukça önemlidir. Ayrıca kafiyelerin belli bir düzen içerisinde olmasına dikkat edilmelidir. Çocuk şiirlerinde bulunması gereken bir diğer özellik ise mısraların kısa olması gerekliliğidir. Aksi halde çocuk okuduğunu anlamakta ve kafiye

düzenine göre okumakta zorluk çekebilir. Cümleler de yine kurallı ve düzenli olmalıdır.

Anlatım bakımından sade bir dil kullanılması ve şiirin anlamsal bir bütünlük içerisinde olması da çocuk şiirlerinde önemli görülen noktaların başında gelmektedir (Yalçın & Gıyasettin, 2002).

Öğrencilere şiir okuma çalışmaları yaparken, şiir yazma çalışmaları da yaptırılmalıdır. Bu noktada öğrencilerden bir anda yapı, içerik ve kafiye anlamında iyi şiirler yazmasını beklemek doğru olmayacaktır. Öncelikle öğrencilere doğru çocuk şiirleri gösterilerek, iyi şiirin nasıl olacağının açıklanması gerekmektedir. Öğrenciler yeterince iyi şiir ile karşılaştıktan sonra düzeylerine göre şiir yazma çalışmalarına başlanması gerekmektedir.

2.14. Yazmada Anlatım Biçimleri

Metin yazma süreçlerinde, metin türü belirleme dışında, anlatım biçimlerini belirlemek de oldukça önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazarın, amacı doğrultusunda bir anlatım biçimi tercih etmesi gerekmektedir. Bununla birlikte bir yazıda yalnızca bir anlatım biçimi kullanılacak diye bir şey yoktur. Ancak yazıda kullanılacak anlatım biçimlerinden birinin daha ön plana çıkacağı unutulmamalıdır (Göçer, 2016). Genel olarak dört çeşit anlatım biçimi vardır.

2.14.1. Betimleyici anlatım. Betimleme, varlıkları öne çıkan belirgin özelliklerine göre tanıtmaya ve yansıtma işlemidir (Yörük, 1999). Başka bir ifadeyle, varlıkları sanki görüyormuşçasına, kelimeler ve anlatım ile adeta resimlendirme işlemi olan betimleme, varlıkların birbirinden ayrılan özelliklerini ve bu özelliklerin insan duyuları üzerindeki izlenimlerini yansıtma aracı olarak da düşünülebilir (Özdemir & Binyazar, 2002).

Betimleme bir anlatım biçimi olarak yazılarda kullanılır. Yazılarda geçen, manzara, doğa, yer gibi detaylar betimleme ile anlatılabileceği gibi kişi ve karakter betimlemeleri de yapılabilir. Öykü ve romanlarda sık sık betimlemelere yer verildiği bilinmektedir.

Betimleyici anlatımın en önemli özelliklerinden bir tanesi imge oluşturmaktır. İmgeler, metinden anlatılmak istenen olayların, bir olay ya da durumun, daha rahat anlaşılabilmesi için somut hale getirilmesi, anlatımın öznel bir yorumlamayla görünür kılınmasıdır (Göçer, 2016). Daha yalın bir ifadeyle imge, okuyanın zihninde bir resim ortaya koymaktır. Bu esnada sözcüklerden ve sözcükler ile yapılan söz sanatlarından yararlanır. Bu noktada imgelerin ilgi çekici olmasına, okur açısından rahat okunmasına ve eserin sanatsal değerinin artmasına sebep olduğu bilinmektedir (Bozkurt, 2000).

İyi bir betimleme anlatımı için sahip olunması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler Yüzbaşıoğlu (1984) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- İyi bir gözlemci olmak
- Gerçekten kopmamak
- Anlatımda sıralı bir özellik göstermek
- Betimlemenin canlı olması
- Söz sanatlarından yararlanmak
- Özgün olmak.

2.14.2. Hikâye edici anlatım. Hikâye edici anlatım, anlatılmak istenen olayların, bir olay örgüsü içerisinde, ortaya çıkış, gelişim ve sonuç bölümleri ile anlatma işlemidir. Bu tarz anlatımlarda okuyucu kendini metnin içinde gibi hisseder ve olay örgüsünü yaşıyormuş izlenimine kapılır (Göçer, 2016; Özdemir & Binyazar, 2002; Yörük, 1999). Belli bir sıra halinde ve mantıksal bir bütünlük çerçevesinde verilen bu olaylar birbiriyle bağlantılı olarak bir anlam bütünlüğü meydana getirir.

Hikâye edici anlatımda bazı öğeler bulunmakta ve bu öğeler hikâye edici metinlerin ana gövdesini oluşturmaktadır. Bu öğeler; eylem, zaman, anlam ve anlatıcıdır (Göçer, 2016). Eylem, meydana gelen olay örgüsünün planlanmış ve düzenlenmiş bir şekilde metinde ortaya çıkmasıdır. Zaman, metinde geçen olayların bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşmiş

olduğunu ortaya koyan yapıdır. Anlam, metinde verilmek istenen mesaj ve okurun bunu alma eylemidir. Anlatıcı ise yazarın pozisyonunu ifade etmektedir. Yani anlatıcı metnin içinden bir karakter olarak mı yazıya dâhil oluyor, yoksa dışarıdan bir gözlemci olarak mı metni kaleme alıyor sorusunun cevabı burada ortaya çıkmaktadır. Hikâye edici anlatım genel olarak roman, öykü, hatıra, anı gibi yazı türlerinde daha fazla kullanılır (Özdemir, 2005).

2.14.3. Tartışmacı anlatım. Tartışmacı anlatım, bir düşünce, öneri ya da yargıyı değiştirme veya toptan doğruluğunu çürütme amacı ile kullanılır. Bu anlatım türünün belli aşamaları vardır. Öncelikle üzerinde durulan konu hakkında gerekli bilgiler verilmelidir. İlgili konu hakkında yeterince bilgi verildikten sonra eldeki ispatlar ile bu konudaki yargı ya da düşüncenin doğru olmadığı ifade edilir. Bu noktada en önemli husus iddianın ispatlarla desteklenmesidir. Ayrıca tartışmacı anlatımda ele alınacak konunun beğeni, ilgi ya da kanı niteliğine sahip olmaması gereklidir (Özdemir & Binyazar, 2002). Çünkü bu tarz düşünceler kişiden kişiye değişebilen yapıdadır ve ispatının yapılması mümkün değildir. Verilerle ispatın yanında bu anlatımda başvurulan en önemli yöntemlerden bir tanesi de tanık göstermedir. Tanık aracılığı ile ilgili konuda ne tür yanlışlıklar olduğu ortaya konulur. Burada önemli olan nokta, tanık olarak seçilen kişilerin alanında önemli, saygın ve yetkin kişiler olması gerekliliğidir (Özdemir & Binyazar, 2002).

2.14.4. Açıklayıcı anlatım. Açıklayıcı anlatım, bir konunun daha anlaşılır olması için kullanılan yolların başında gelir. Çevremizde gördüğümüz pek çok olay, tanım, kavram ve yer açıklanmaya müsait durumlar olarak karşımıza çıkar. Bu açıdan bakıldığında açıklayıcı anlatım aslında günlük yaşantılarında tüm bireylerin başvurduğu bir anlatım biçimidir (Göçer, 2016; Yörük, 1999).

Ayrıca öğretim amaçlı olarak kaleme alınan yazıların da büyük bir çoğunluğu açıklayıcı anlatım ile kâğıda geçirilmiştir. Bir konunun derinlemesine ele alındığı ve bilgi verildiği bu anlatım biçimi, bu açıdan bakıldığında öğrenme için de oldukça önemli

görülmektedir (Göçer, 2016). Ders kitaplarında bol miktarda görülen, fıkra, makale, deneme, gezi yazısı, eleştiri yazısı gibi türlerde daha çok açıklayıcı anlatım yöntemine başvurulduğu bilinmektedir (Özdemir & Binyazar, 2002).

2.15. Süreç Temelli Yazma Modüler Programı

Süreç temelli yazma modüler programı geliştirilirken yazma atölyesi, biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyiciler gibi yaklaşım ve öğretim materyallerinden yararlanılmıştır. Bu materyal ve yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

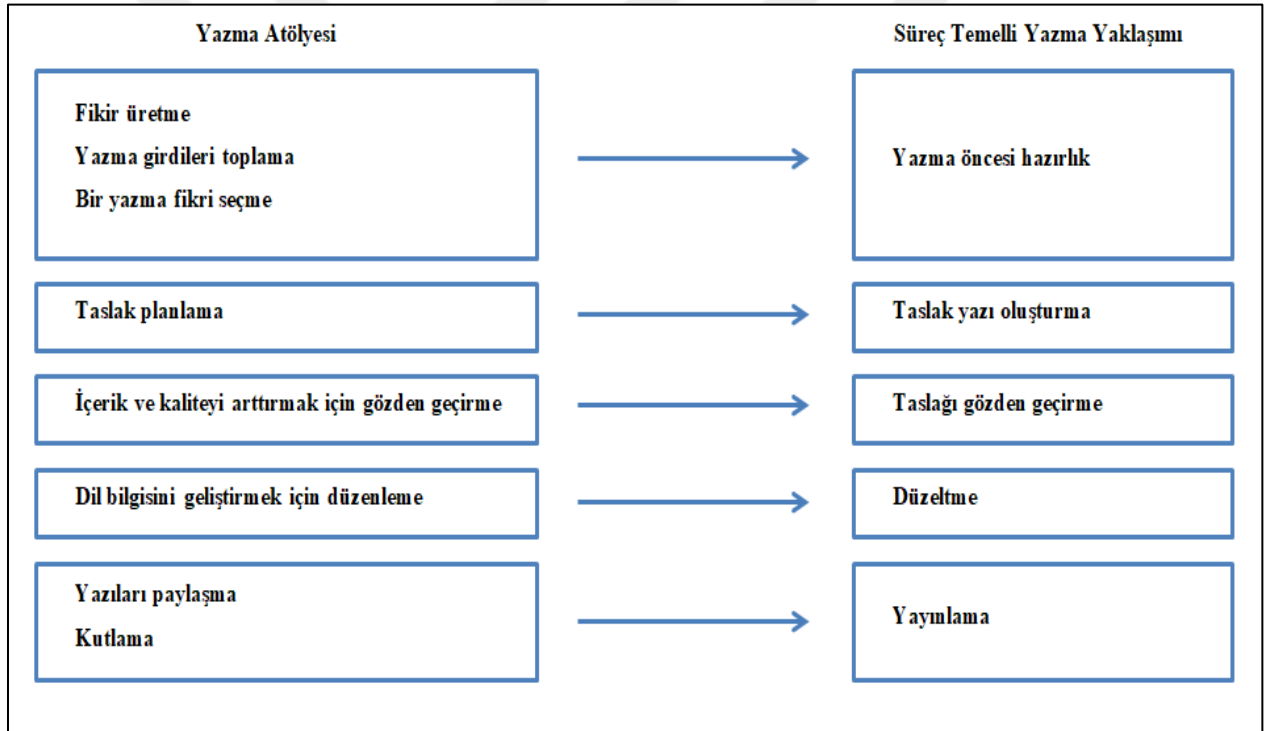
2.15.1. Yazma atölyesi. “Yazma Atölyesi” programı öğrencilerin yazma becerilerini destekleyen etkin bir yazma öğretim programı olarak önerilmektedir (Akyol, 2006; Short, Harste & Burke, 1995; Calkins, 1994; Harp & Brewer, 1996). Yazma atölyesi programı mini dersler ve serbest yazma çalışmaları etrafında şekillenmektedir. Bu programın en öne çıkan yanı ise süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak kazanılması gereken beceriler üzerine odaklanmasının yanı sıra süreç içerisinde öğrencilerden gerçek bir yazar gibi hareket etmesini beklemesidir. Öğrenciler bu program ile yazma çalışmaları yaparken gerçek bir yazar nasıl süreçlerden geçiyorsa onların da benzer süreçlerden geçmeleri sağlanmıştır. Örneğin çalışma boyunca tüm öğrencilerin isminin başına yazar eklenerek seslenilmiştir. Akran değerlendirmesi yaptıkları kısımda ise kendilerine editör oldukları söylenmiş ve böylece arkadaşlarının yazılarını ciddi bir şekilde incelemeleri sağlanmıştır.

Bu model, bir yazarın yazma sürecinde geçirdiği aşamaları sistemli olarak sınıf ortamına taşır. Bu modele göre, etkin ve nitelikli bir yazma eğitimi ancak öğrenciye sürekli ve profesyonel bir şekilde planlanmış yazma eğitim süreci sağlandığında ve yazısını okuyucuyla paylaşma fırsatı sunulduğunda gerçekleşmektedir. Böylelikle öğrencilerin yazmayı, hayatları için daha anlamlı bir hale getirmeleri, yaşamlarında sürekli kullandıkları bir alışkanlık haline dönüştürmeleri ve kendilerine özgü yazar kimlikleri kazanmaları hedeflenir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı kapsamında kullanılan modellerden bir tanesi olan yazma atölyesi sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar: fikir üretmek, yazma girdilerini toplamak, bir yazma fikri seçmek, taslak planlama, içerik ve kaliteyi arttırmak için gözden geçirmek, dil bilgisini geliştirmek için düzenlemek, yazıları paylaşmak ve kutlamaktır. Bu aşamalar dikkatli bir şekilde incelendiğinde süreç temelli yazma yaklaşımı aşamaları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Yazma atölyesi ve süreç temelli yazmanın aşamalarının ilişkisini gösteren diyagram şekil 3’ te gösterilmiştir.

Şekil 3

Yazma Atölyesi ve Süreç Temelli Yazmanın Aşamalarının İlişkisini Gösteren Diyagram



2.15.2. Grafik örgütleyiciler. Grafik örgütleyiciler, öğretilmek istenen kavramın, durumun ya da olayın yapısını, çizgiler, oklar ve çeşitli görseller kullanarak, daha rahat ve kolay bir şekilde anlaşılması amacıyla tasarlanan öğretim materyalleridir (Darch & Eaves, 1986; Tavşanlı & Seban, 2015). Hughes, Maccini ve Gagnon (2003) ise grafik örgütleyicileri metnin yapısını ve metinde geçen kavramların ilişkisini gösteren, kavramların daha kolay

akılda tutularak uzun süreli belleğe aktarımını kolaylaştıran, tanımlama ve sınıflama metotlarından biri olarak tanımlamıştır.

Bu öğretim materyallerinin ortaya çıkışı Ausubel'in (1963) anlamlı öğrenme teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre, yeni bilgiler ancak öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması ve yeni öğrenilecek bilgilerin önbilgiler ile ilişkili bir şekilde işlenmesi yoluyla kazanılabileceği ifade edilir. Ausubel, öğrenmenin ancak öğrencinin sahip olduğu bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkisinin kurdurulması yoluyla gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Böylece ezbere dayalı öğrenme ile anlamlı öğrenmenin farkını ortaya koymuştur. Novak ve Canes (2009) ezbere dayalı öğretimin bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında etkili olmadığını, bilginin uzun süreli bellekte yer etmesinin ancak anlamlı öğrenme ile gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Öğrencinin çaba göstermeden, hazır bilginin sunulmasıyla elde ettiği bilgilerin geliştirilebilirliğinin olmadığı, bilişsel yapının geliştirilebilmesi için öğrencinin sürece aktif olarak katılım göstermesi ve bütüncül bir şekilde öğrenmeler arasında kurulan ilişkide aktif rol almasının önemi üzerinde durulmaktadır (Novak & Canes, 2009). Ausubel'in bilgilerin ancak iyi yapılandırılmış bir bilişsel yapı içerisinde anlamlı olacağı fikrinden hareketle, grafik örgütleyicilerin, yeni bilgilerin sahip olunan bilişsel yapı ile anlamlandırılmasında bir çerçeve görevi göreceği ifade edilmektedir (Kansızoğlu, 2017).

Grafik örgütleyicilerin öğretimde kullanımının, üç bilişsel kuramın ortaya koyduğu ilkeler ile uyumlu olduğu ifade edilmiştir (Institute for the Advancement of Research in Education [IARE], 2003). Bu kuramlar; "ikili kodlama kuramı", "şema kuramı" ve "bilişsel yük kuramıdır". İkili kodlama kuramı öğretimin hem sözel hem de sözel olmayan görsel araçlarla yapılması gerektiğini savunur. Şema kuramında ise algılamanın ve öğrenmenin aktif bir süreç olduğu; şemaların bilgiyi hatırd tutma ve anlamı yapılandırma noktasında zihinde bir organizasyon görevi gördüğü ifade edilmiştir (Hach, 2004). Bilişsel yük kuramında ise kısa süreli belleğin en üst kapasite ile bilgiyi işleyebileceğini ancak bu yükün kapasiteyi

aşması durumunda öğrenmenin gerçekleşmesinin zor olduğu ortaya koyulmaktadır. Grafik örgütleyicilerin kişinin sahip olduğu bu bilişsel yükü azaltarak yeni öğrenilen bilginin daha rahat belleğe geçirilmesine fayda sağlayacağı ifade edilmektedir (Kansızoğlu, 2017).

Yazma süreçleri farklı becerilerin ve süreçlerin uyumlu bir şekilde kullanılmasını zorunlu kıldığından öğrenciler tarafından daha zor bir hale gelmektedir (Olinghouse & Santangelo, 2010; Vygotski, 1998). Bu noktada küçük yaştaki öğrencilerle yazma çalışması yaparken grafik örgütleyicileri kullanmanın, öğrencilerin yazarlık becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü grafik örgütleyiciler, öğrencilerin zihinlerinde tasarladıkları konuları sistemli bir şekilde organize etme, ana ve yan fikirleri ile birlikte kaydetme, hatırlama, bilgiyi geri getirme, sınıflama ve tanımlamaya fayda sağlayan görsel öğretim metotlarından biri olarak gösterilmektedir (Lubin & Sevak, 2007). Ayrıca grafik örgütleyicilerin içerik ve fikirleri organize etme ve öğrenilecek bilgilerin anlaşılabilirliğini artırma noktasında önemli bir öğretim aracı olduğu bilinmektedir (McKnight, 2010). Grafik örgütleyicilerin, organize edilecek konu açık bir şekilde belli olduğunda, yazmanın pek çok aşamasında, öğrencilerin yazmada kullandıkları becerilerin gelişimini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Ellis, 2004).

2.15.3. Biçimlendirici değerlendirme. Biçimlendirici değerlendirme Black ve William (1998) tarafından bilinen anlamda bir değerlendirme değil, öğrenme amaçlı yapılan değerlendirme olarak tanımlanmıştır. Bildiğimiz anlamda değerlendirme yazılı ya da sözlü sınavlar ve gerekirse ödevler aracılığıyla yapılan ve öğrencinin bir konu hakkında sahip olduğu bilgi düzeyi ile birlikte onun mevcut sıralamasını da ortaya koyan bir anlayış içermektedir. Bu değerlendirme öğrenci başarısının belirli bir puanla ölçülüp sıralanması ve bu sıralamanın belgelenmesi esasına dayanır (Bulunuz, Bulunuz, Karagöz & Tavşanlı, 2016; Bulunuz & Bulunuz, 2016; Keeley, Eberle & Farrin, 2005; Keeley, 2008). Fakat biçimlendirici değerlendirmede amaç bu şekilde öğrenciyi değerlendirmek değildir. Öğrenme

için değerlendirme olarak görülmesi gereken biçimlendirici değerlendirme, öğrenciye bir şey öğretebilmek için öncelikle onun ne bildiğinin ortaya çıkarılması gerektiğini ve bunun öğrenmenin ilk basamağını oluşturduğunu ifade eden bir değerlendirme yaklaşımıdır. Buradan hareketle öğretim planlanır ve ders süreci öğrencinin önbilgilerine göre şekillendirilir. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının teorik altyapısı grafik örgütleyiciler gibi anlamlı öğrenme teorisine dayanmaktadır.

Kavramsal düzeyde öğrenmenin, öğrencilerin önbilgileri, fikirleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alındığında ortaya çıktığı bilinmektedir (Keeley, 2008). Bu sebeple biçimlendirici değerlendirme yalnızca bir değerlendirme yöntemi değil, aynı zamanda öğrencilerin önbilgilerinden hareketle dersi planlama ve bu doğrultuda yürütme işlemi anlamına da gelmektedir. Biçimlendirmeci değerlendirme öğrenciyi not ile değerlendirme kaygısı olmayan, öğretme amaçlı yapılan bir değerlendirme türüdür (Keeley ve diğerleri, 2005). Yapılan değerlendirme sonuçları dersin planlanması, işlenmesi ve yürütülmesinde kullanılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme dersin sonunda değil, aksine dersin başında ve öğretim süreci boyunca yapılır. Bu sayede öğretim süreci boyunca öğrencilere, öğrenmeleri ile ilgili dönüt sağlanmış olur. Öğrencilerden alınan dönütlere göre dersin yeniden uyarlanarak işlenmesi, öğrencilerin hem kalıcı hem de kavramsal öğrenmeyi sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Black & William, 1998).

Demirel (1998) Türkçe Öğretiminde değerlendirme yaparken; programa girişte tanılayıcı değerlendirme, öğretim süreçlerinde biçimlendirici değerlendirme, sonuçta ise düzey belirleyici değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle Türkçe öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken öğrenme alanlarından bir tanesi olan yazma öğrenme alanında da öğretim süreçleri içerisinde biçimlendirici değerlendirme kullanımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.15.4. Modüler program. Araştırmacı tarafından hazırlanan süreç temelli yazma modüler programı, yazma atölyesi programına biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyicilerin sistemli bir şekilde eklenmesi ile elde edilmiştir. Bu program aracılığı ile yazma atölyesinin her aşamasında yapılacaklar somut bir biçimde ifade edilmiş ve yazma süreci öğrenciler için hem daha kolay hem de daha eğlenceli bir biçimde sunulmuştur. Programın aşamaları ve destek unsurlarının (biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyiciler) hangi aşamada nasıl kullanılacağı aşağıda anlatılmıştır.

Fikir üretme. Bu aşamada öğrencilere yazacakları metin için genel bir konu verilir. Bu genel konu içerisinde öğrenciler fikir üreterek yazmak istedikleri konu hakkındaki farklı boyutları göz önüne alırlar. Bu aşamada öğretmenin biçimlendirici değerlendirme soruları ile öğrencilerin konuyu irdelemelerine yardımcı olması gerekmektedir. Öğretmenin sorduğu soruların öğrencilerin o konudaki önbilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Bu süreçte öğrencinin yanlış ya da eksik bildiği noktalar tespit edilir ve yazıya başlamadan önce bu eksiklikler giderilir. Yine bu aşamada öğrencinin yürüttüğü fikirler üzerinden bir konu seçimi yapılır. Bu konu seçimi esnasından grafik örgütleyicilerin kullanılması tavsiye edilmektedir. Öğrenciler grafik örgütleyicilerin üzerine en çok yazmak istedikleri konuları yazar ve yavaş yavaş bir konu kalana kadar eleme işlemi yapar. Böylece öğrenci yazma konusunda hem seçeneklerini ortaya koymuş hem de tercihi kendisi yapmış olur.

Yazma girdilerini toplama. Bu aşamada öğrenci seçtiği konuda yazma çalışması yapmak için araştırma yapar, kitap okur, öğretmeninden bilgi alır ve düşünür. Yani bir nevi o konu hakkında yazacaklarını toplamaya çalışır. Bunları grafik örgütleyiciler üzerine not alır ve böylece öğrencinin yazma girdilerini unutmaması sağlanmış olur.

Bir yazma fikri seçme. Bu aşamada öğrenci konuyu seçmiş ve yazma girdilerini toplamıştır. Sıradaki işlem ise doğru bir giriş ile yazıya başlamaktır. Bu aşamada öğrenci

farklı formları bulunan grafik örgütleyicilerden bir tanesini seçerek yazısının planını grafik örgütleyici üzerinde tamamlar. Öğrenci böylece yazıya nasıl başlayacağı ve yazısını nasıl devam ettireceği belirlemiş olur. Yazma planı grafik örgütleyicilere kaydedilmiş olan öğrenci yazacaklarını unutmaktan korkmaz ve istediği zaman grafik örgütleyiciye dönerek nerede kaldığını görebilir.

Taslak planlama. Bu aşamada öğrencilerin taslak yazıları ortaya çıkar. Bu yazılar öğrencilerin son yazıları olmayacaktır. Öğrenciler de bunun bilincinde olarak bu yazıların daha sonra akranları tarafından kontrol edileceğini bilerek bu yazıları kaleme alırlar.

İçerik ve kaliteyi artırma için gözden geçirme. Bu bölümde öğrenciler öncelikle akranlarının kağıtlarını gözden geçirirler. Bu gözden geçirme onlara verilen biçimlendirici değerlendirme formları ile yapılmalıdır. Öğrenciler ilgili formlarda yazan ölçütlere göre arkadaşlarının yazılarını değerlendirebilir. Aynı zamanda kendilerine verilen postitleri kullanarak yazılan yazılar üzerine yapıştırabilir ve buraya notlar bırakabilirler. Bu süreçte tüm öğrencilere her birisinin editör olduğu ifade edilmiş ve çalışmanın bu kısmı editörlük çalışması olarak isimlendirilmiştir. Daha sonra herkes kendi yazısını alır ve bu sefer kendi yazısını yine daha önceden hazırlanmış olan bir biçimlendirici değerlendirme formuna göre değerlendirir. Öğrenci böylece hem kendi yazısını değerlendirmiş hem de arkadaşlarının kendi yazısı hakkındaki değerlendirmelerini görmüş olur.

Dil bilgisini geliştirmek için düzenleme. Bu aşamada öğrenciler arkadaşlarından gelen ve kendisinin tespit ettiği düzenlemeleri yapar ve yazısına son şeklini verir. Bu aşamada yazar hangi düzeltmeleri yapacağına kendisi karar verir. Arkadaşları editörlük çalışması yaparken hangi düzeltmenin niçin yapılması gerektiğini form üzerinde açıklamıştır. Öğrenci de bu formu okur ve yazısının daha iyi olması için gerekli düzenlemeleri gerçekleştirir.

Yazılarını paylaşma. Bu aşamada tamamlanan yazılar sınıf arkadaşları ile paylaşılır. Sıra ile herkes yazısını okur ve sınıf arkadaşları dinler. Kısa bir şekilde isteyen birkaç

öğrenciden yazı hakkında yorum istenir. Tüm öğrenciler yazılarını okuduktan sonra süreç tamamlanır.

Kutlama. Belli dönem sonlarında yapılması gereken etkinlikleri içerir. Örneğin dönem sonlarında ya da yaz tatili öncesinde öğrencilerin yazıları alınır ve genel bir kutlama planlanabilir. Gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin tüm yazıları alınmış ve her birisi için bir kitap haline getirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin ailelerinin de davet edildiği bir kutlama töreni düzenlenmiş ve yazdıkları yazılar öğrencilere teslim edilmiştir.



3. Bölüm

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Tashakkori ve Teddlie (2003), karma yöntem araştırmalarını, ortaya çıkma sırasına göre, nicel ve nitel araştırmalardan sonra üçüncü bir yöntem bilimsel hareket olarak ifade etmiştir. Başta yalnızca nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştirme olarak ortaya çıkmış olmakla birlikte, süreç içerisinde araştırma sürecinin tüm aşamalarını birleştirme ve birlikte yorumlamaya doğru evrilen karma yöntem araştırmaları, bir yöntemsel yönelim halini almış ve kabul görmüştür (Tashakkori & Teddlie, 1998). Bu sebeple, karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının uyumlu bir şekilde birleşimi ve kombinasyonu olarak da tanımlanmıştır (Tashakkori & Teddlie, 1998). Johnson ve Onwuegbuzie ise (2004), karma yöntem araştırmalarını, üçüncü araştırma paradigması olarak ele almıştır. Karma yöntem araştırmalarının en kapsamlı tanımı ise Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) tarafından, bilimsel çalışmalarını karma yöntemi tercih ederek gerçekleştiren 21 araştırmacının, karma yöntem tanımlarını inceleyerek ve birleştirerek elde edilmiştir. Buna göre, Johnson ve diğerleri (2007) karma yöntemi; çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının, problemi ve çözümünü anlama, bunu doğrulama ve daha derinlemesine inceleme ve yorumlama amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını birleştirdikleri bir araştırma yöntem türü olarak tanımlamıştır. Görmenin birden fazla yolu olduğu düşüncesinden hareketle ortaya çıkan bu araştırma yöntemi, yalnızca bir yöntem olarak görülmenin haricinde geniş bir uygulama alanı ortaya çıkarmış ve pek çok araştırmacının farklı araştırmalarında kullandığı bir uygulama olmuştur (Dede & Demir, 2014).

Yapılan tanımlar çerçevesinde karma yöntem araştırmalarının bazı ilkeler etrafında Şekillendiği görülmektedir. Bu ilkeler aşağıdaki gibidir (Dede & Demir, 2014) :

- Araştırmacı hem nicel hem de nitel verileri kendi yöntemsel süreçlerine uygun olarak toplar ve analiz eder.
- Toplanan ve analiz edilen iki farklı veri türünü, bütünleŐtirme ve birbirine bağlama amacıyla yorumlar.
- Araştırmanın problem durumuna ve araştırmacının ağırlık verdiği bölüme göre veri türlerinden birine ya da her ikisine öncelik tanır.
- Bu prosedürleri, yapılan araştırma içerisinde birden fazla aşamada kullanır.
- Yapılan araştırmayı, araştırmanın yönteminin felsefi ve kuramsal bakış açısı kapsamında ele alır.

Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak, araştırma durumunun daha detaylı olarak incelenmesi esasına dayanır (Cresswell, 2008). Karma yöntem araştırmaları, araştırmacıdan ya da araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek, yanlılık, hata ve eksiklikleri olabildiğince az bir seviyeye çekerek yapılan araştırmaların niteliğinin artmasını sağlamaktadır (Yıldırım, 2010). Çünkü nitel ve nicel araştırma yöntemlerin birlikte kullanımını, araştırma durumunun tek başına bir yöntem tarafından incelenmesine göre, problem durumunun daha iyi bir Şekilde anlaşılmasına ve daha derinlemesine yorumlanmasına sebep olmaktadır (Cresswell & Plano Clark, 2007).

Genel olarak karma yöntem araştırmalarının tercih edilmesinin belli sebepleri bulunmaktadır. Bu sebepler; araştırmada kullanılacak tek bir veri kaynağının araştırma probleminin anlaşılmasına ve çözümüne katkısının sınırlı olması, araştırma bulgularının daha detaylı incelenmesi ve genelleme gerekliliği, bir çalışmayı ikinci bir yöntem ile daha nitelikli ve geliŐmiŐ bir hale getirme kaygısı ve kuramsal bir yöntemi en iyi Şekilde kullanma ihtiyaı olarak gösterilebilir (Dede & Demir, 2014).

Karma yöntem araştırmalarının kullanımının araştırmacılara kattığı bazı güçlü yanlar bulunmaktadır. Öncelikle karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini tamamlayan bir bakış açısı sunmaktadır. Bunun yanı sıra, karma yöntem araştırmaları ile araştırılan konu hakkında daha fazla veri ortaya konarak çalışma güçlendirilir. Bazı araştırmalarda ele alınacak konuyu, tek başına nitel ya da nicel araştırma yöntemleri ile uygulamaya sokmak, araştırılan konunun eksik kalmasına sebep olabilir. Bu açıdan karma yöntem araştırmalarının, nitel veya nicel araştırma yöntemlerinden birinin kullanımı ile cevaplanamayacak sorulara cevap vereceği düşünülür. Araştırma yöntemi olarak nitel veya nicel araştırma yöntemlerini benimseyen araştırmacılar arasındaki rekabet de çalışılan konular arasında bir kopukluğa sebep olmaktadır. Karma yöntem araştırmalarının bu kopukluğu gidermede de yararlı olacağı düşünölmektedir. Son olarak karma yöntem araştırmalarının bir problemi çözüme amaçlı tüm yöntemlerin kullanılmasını gerektirdiğinden pratik olduğu düşünölmektedir (Dede & Demir, 2014).

Karma araştırma yöntemleri 6 farklı desen prototipine göre şekillenmektedir. Bu desenler; yakınsayan paralel desen, açılmayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı karma desendir (Cresswell, 2005). Araştırmada tercih edilen desen ise iç içe karma desendir.

İç içe karma desen, nicel veya nitel araştırma desenlerine göre veri toplama, veri analizi ve yorumlama prosedürleri uygulayıp bir araya getirildiğı bir karma yöntem desendir (Cresswell, 2005; Greene, 2007). Bu tür araştırmalarda geleneksel olarak daha büyük bir desen bulunmaktadır. İkinci veri kümesinin toplanması, asıl desenin veri toplama sürecinin öncesinde, sırasında ya da sonrasında olabilmektedir. İç içe karma araştırma desenlerinde, deneysel desenin desteklenmesi için, nitel bir süreç nicel sürecin içine gömülebilir (Cresswell, 2005; Cresswell, Fetters, Plano Clark & Morales, 2009). Bu araştırmada da nicel bir veri kümesinin nitel bir veri kümesiyle desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple iç içe karma

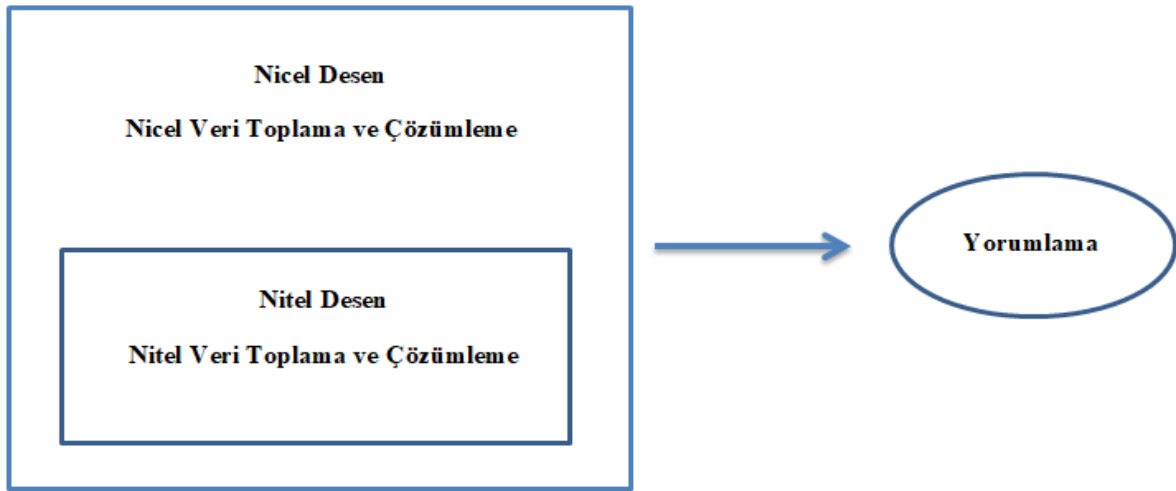
araştırma deseninin yoğun kısmını deneysel desen, destekleyen kısmını ise nitel desen oluşturmaktadır.

Araştırmada iç içe karma desen tercih edilmesinin sebebi; araştırılan durum için nicel ya da nitel tek bir veri setinin yeterli olmaması ve farklı tiplerdeki araştırma sorularının farklı veri tiplerini kullanmayı gerekli kılmasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmalarda, araştırmacılar, nitel veriyi, daha baskın olarak kullanılan nicel çalışma içerisindeki ikincil araştırma sorusunun cevabını ararken kullanırlar. Bu noktada iç içe karma desende, nitel işlemi, sürece katmadaki amacın uygulama sonucunda elde edilen bulguların manidar olup olmadığını belirleme ile hem ilişkili hem de ondan farklı olduğu gerçeği göz önüne alınmalıdır (Mertens, 2010). Yani iç içe karma desende nitel ve nicel süreçler farklı araştırma soruları ile irdelenir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, bu araştırma sorularının birbiriyle ilişkili yani birbirini destekleyecek nitelikte olmasıdır. Böylece iki farklı türde toplanmış veri seti, ayrı ayrı analiz edilir ve farklı araştırma sorularının irdelediği ama ilişkili olan durumlar birleştirilerek asıl deseni destekleme amaçlı kullanılır (Cresswell, 2005). Yani iki farklı veri seti de temelde ana amacı irdelemek için uygulanır.

Araştırmada kullanılan iç içe karma yönteminin simgesel görünümü Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4

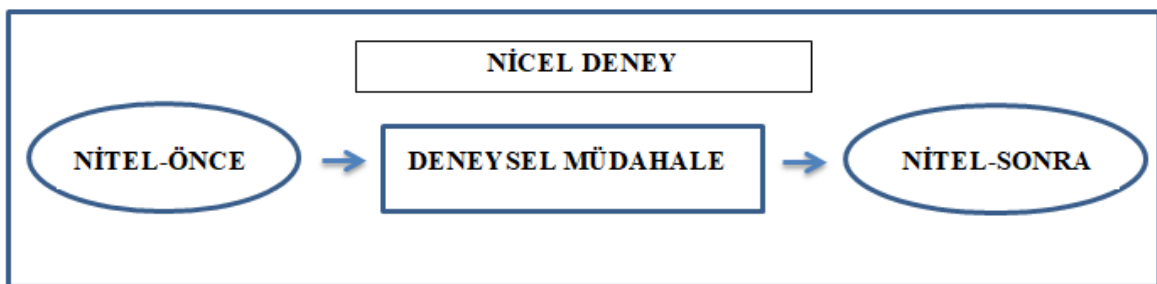
İç içe karma yöntemin simgesel görünümü. Cresswell (2005)' ten uyarlanmıştır.



Araştırma iç içe karma desenin doğasına uygun olarak nicel bir araştırmanın içine nitel bir kısmın gömülmesi şeklinde tasarlanmıştır. Deneysel müdahalenin öncesinde ve sonrasında eş zamanlı olarak nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Böylece iç içe karma yöntem deseninde tasarlanan araştırmanın prosedür akış şeması belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan iç içe karma desenin temel prosedür akış şeması Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

İç içe karma yöntemin temel prosedür akış şeması. Mertens'ten (2010) uyarlanmıştır

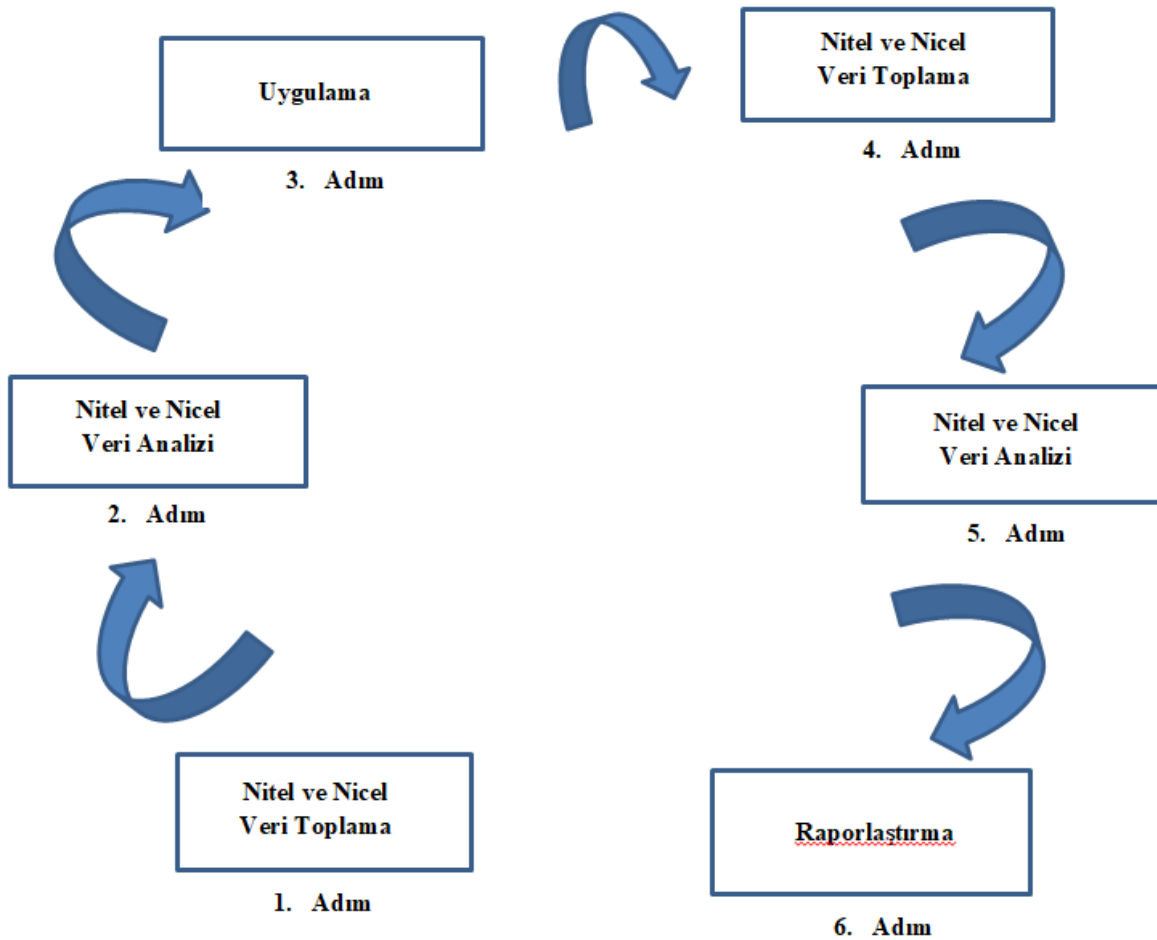


Araştırmada öncelikle nicel ve nitel veriler toplanarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonrasında ise müdahale programı kapsamında bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Müdahale programından sonra da nicel ve nitel veriler toplanarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Son olarak

ise elde edilen araştırma sonuçları raporlaştırılmıştır. Yukarıda bahsedilen aşamalara dair araştırmada kullanılan iç içe karma yöntem uygulama basamakları şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6

İç içe karma desen uygulama basamakları



Yapılan araştırmada iç içe karma yöntemin nicel boyutunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları incelenirken, nitel boyutta yazar kimlikleri ele alınmıştır.

3.2. İç İçe Karma Yöntemin Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda, süreç temelli yazma modüler programının, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek için elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda, araştırmacılar, kendileri yapay gruplar oluşturamayacağı için var olan gruplar ile çalışmalarını gerçekleştirirler. Bu durum eğitim ğretim faaliyetleri sđrerken, eğitim sistemi içerisinde yapay gruplar oluşturmanın mđmkđn olmamasından kaynaklanmaktadır. Yarı deneysel araştırmalarda deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmekle birlikte gruplardaki katılımcılar seçkisiz olarak atanamamaktadır. đnkđ hali hazırda eğitim ğretim faaliyetlerinin sđrdđrđldđđ sınıflarda çalışmalar gerçekleştirildiği için sınıf içine mđdahale edilememekte yani gruplar yapay olarak oluşturulamamaktadır. rgđn eğitim devam ederken, deney ve kontrol gruplarına ğrenci ataması yani katılımcıların belirlenmesi, seçkisiz olması durumunda eğitim ğretim faaliyetlerinin sđrdđrđlmesi mđmkđn olmamaktadır. Bu aksamının nđne geçmek adına gruplar seçkisiz olarak belirlense bile grup içi katılımcılar doğal olarak o sınıfta öğrenim gđren öğrencilerden oluşturulmaktadır. Bu sebeple eğitim bilimleri araştırmalarında, önceden belirlenmiş yapay olmayan gruplar ve yarı deneysel desenler tercih edilmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011; Mertens, 2010).

ntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenle tasarlanan araştırmalarda, öncelikle gruplara ntest uygulanır ve araştırmacı, yapılan analizler sonucu incelenen değişken bakımından birbirine benzeşik özellikler gđsteren gruplar arasından deney kontrol grupları olarak atama işlemi gerçekleştirir. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinin ardından, yalnızca deney grubunda gerçekleştirilmesi planlanan bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemlerden sonra, sontestler gruplara uygulanır ve gruplar arasında farklılıklar değerlendirmeye alınır.

Araştırmada, deney ve kontrol grupları seçkisiz atansa bile grup katılımcılarının seçkisiz olarak atanmasının mđmkđn olmamasından dolayı, yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Yarı deneysel araştırmalarda grup içi atamaların seçkisiz olarak gerçekleştirilememesinden tđrđ bazı tehditleri beraberinde getirdiği bilinmektedir (Creswell,

2012). Bu problemin etkilerinin en aza indirilebilmesi için iç geçerliliği etkileyen tehditler en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, nicel veriler toplanarak süreç temelli yazma modüler programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutum üzerindeki etkisi sınanmıştır. Farklı bir ifadeyle, bağımsız değişkenin yani süreç temelli yazma modüler programının, bağımlı değişken yani ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

Deneysel desenlerde, değişkenler arasında meydana gelen neden sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu süreçte bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini sağlamak, iç geçerliliği koruyarak dışsal etkenlerin etkisini sınırlamak ve sonuçları izlemek gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Karasar, 2012). Bahsedilen durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini sağlamak, değişimleme ve iç geçerliliği sağlayarak dışsal değişkenleri kontrol altına almak ise denetim olarak isimlendirilmektedir. Deneysel araştırmalarda değişimleme ve denetim, deneysel araştırmanın doğru yapılmasını sağlayan en önemli unsurlardır (Erkuş, 2011). Bu noktada, özellikle, dışsal değişkenlerin kontrol altına alınması, yani çalışmaya olan dış müdahalelerin sınırlandırılması, elde edilen sonucun yalnızca uygulanan müdahale programından kaynaklanmasını ve iç geçerliliğin artmasını sağlayacaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Karasar, 2012).

3.2.1. Yarı deneysel yöntemin özellikleri. Deneysel araştırmalar gerçekleştirilirken, bu araştırmaların özelliklerini bilmek ve anlamak araştırmanın niteliğini artırma açısından büyük önem taşımaktadır. Deneysel araştırmaların temel özellikleri; grupların bir kritere göre karşılaştırılması, bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, seçkisiz yani rastgele atama ve dışsal değişkenleri kontrol etme şeklindedir.

Deneysel araştırmalar genel olarak deney ve kontrol olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilir. Bu süreçte, deney grubunda bağımlı değişken üzerinde etkisi sınanan bağımsız değişken (oğretim programı, materyal, etkinlik vb.) temel alınarak müdahale yapılırken, kontrol grubunda ya normal oğretim süreci devam ettirilir ya da farklı bir uygulama yaptırılır. Bu araştırmalarda kontrol grupları yani deney grubuyla karşılaştırılacak olan grup, bağımlı değişken üzerinde etkisi sınanacak olan bağımsız değişkenin etkililik düzeyini göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Bu noktada deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grupları belirlenirken, bağımsız değişken dışında kalan tüm değişkenlerin (cinsiyet, ders ortalamaları, demografik özellikler, ntest vb. gibi) eşitlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da uygulamaların gerçekleştirildiği okuldaki ikinci sınıflara uygulanan testler sonucunda olabildiğince benzer özellikler gösteren sınıflar içerisinden deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Deneysel araştırmaların bir diğer önemli özelliği ise bağımsız değişkenin, yani etkisi sınanacak olan değişkenin, aktif olarak manipüle edilmesidir. Araştırmacı, bu süreçte bağımlı değişken üzerine, bağımsız değişkenin; nasıl, nerede, hangi amaçla kullanılacağına karar verir ve deneysel çalışma şartlarını oluşturur (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Bu araştırmada da bağımsız değişken olarak belirlenen süreç temelli yazma modüler programı deney grubunda manipüle edilmiş ve oğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Deneysel araştırmalar grupların seçkisiz atanma prensibine dayanmaktadır. Seçkisiz atama, araştırmanın katılımcılarının gruplara rastgele atanması anlamına gelmektedir. Böylelikle bireylerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan yanlılık ve hatalar en aza indirilecektir. Burada amaçlanan durum kişisel özelliklerden kaynaklı durumların araştırma sonucunu etkilemesinin önüne geçmektir. Bu süreç eşitleme olarak ifade edilebilmektedir. Bununla birlikte, oğrenciler ile yapılan araştırmalarda kişisel değişkenlerin tam olarak

eşitleneceğini söylemek mümkün değildir. Bu sebeple araştırmalarda mutlaka bazı hatalar ve yanlılıklar çalışma sonuçlarını etkileyecektir. Fakat mümkün olduğunca bu yanlılıklar ve hataların gruplar arasında sistemli bir şekilde dağıtılarak, kuramsal olan bu yanlılığın seçkisiz olarak dağıtılması gerekmektedir.

Özellikle eğitim alanında gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda gruplara seçkisiz atama bazı sebeplerden dolayı mümkün olamamaktadır (Cresswell, 2012). Bu sebeplerin başında araştırmanın yapılacağı sınıflardaki öğrencilerin sene başında ilgili bakanlık tarafından hangi sınıfta okuyacağı belirlenmiş olması gelmektedir. Yani deneysel araştırmalar için sınıflardaki öğrencilerin yer değiştirilmesi mümkün değildir. Bu sebeple yapılan araştırmalarda deney ve kontrol grubuna atanacak katılımcıların seçkisiz olarak atanmasının olabirliği bulunmamaktadır. Türkiye’de de sınıflarda okuyacak öğrenciler sene başlarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Bu sebeple sınıflar arasında öğrencileri değiştirme ve tamamen seçkisiz bir atama gerçekleştirme imkânı yoktur. Bu araştırmada da Bursa il merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri üzerinde çalışma öncesi yapılan analizler sonucunda birbirine benzer özellikler gösteren sınıflar arasından bir deney grubu ve bir kontrol grubu seçkisiz olarak belirlenmiş ve seçkisiz olarak belirlenen gruplardaki öğrenciler ile çalışma yürütülmüştür. Bu özelliğinden dolayı gerçekleştirilen araştırma da yarı deneysel bir araştırmadır.

Deneysel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta da dışsal değişkenlerin kontrol altına alınmasıdır. Örneğin İşbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin okuma motivasyonlarının da okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olduğu düşünülüyorsa okuma motivasyonlarının kontrol altına alınması gerekir. Yukarıdaki örnekteki gibi bağımlı değişkeni etkileyebilecek diğer değişkenlerin kontrol altına alınmaması, gruplar arasında oluşması muhtemel farklılıkların bağımlı değişken üzerinde gerçekleştirilen işlemde

kaynaklı olduğunu söylemeyi güçleştirmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Fraenkel ve diğerleri, 2011).

Dışsal değişkenleri kontrol altında tutmak ve araştırmalara olan etkisini en aza indirmek için yapılması gereken bazı önlemler bulunmaktadır (Creswell, 2012; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Fraenkel ve diğerleri, 2011). Bu önlemlerin ilki, araştırmanın katılımcılarının gruplara seçkisiz olarak atanmasıdır. Dışsal değişkenlerin etkisini en aza indirmenin etkili yollarından bir tanesi seçkisiz atamadır. Bir diğer yöntem ise dışsal değişkenleri sabit tutmaktır. Bu yöntemin araştırmanın genellebilirliğini düşürebildiği unutulmamalıdır. Örneğin cinsiyetin bağımlı değişken olduğu bir araştırmada katılımcıları yalnızca erkeklerden oluşturmak cinsiyet farklılığından kaynaklı bir sonucun oluşmasını engeller. Fakat genellebilirliği etkileyerek düşürür. Bir diğer yöntem ise dışsal değişkenleri araştırmaya dâhil etmektir. Bunun dışında kovaryans analizi ve katılımcıları eşitleme gibi yöntemler de bulunmaktadır. Yapılan araştırmada, yarı deneysel çalışmaların yukarıda açıklana temel özellikleri üzerinde titizlikle durulmuş ve araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek tüm hataların ve yanlışlıkların gruplara eşit bir şekilde dağıtılmasına gayret edilmiştir.

3.2.2. Yarı deneysel çalışmanın geçerliliği. Araştırmalarda, problem durumuna ve bu problemin çözümüne yönelik, doğru, geçerli ve işlevsel yollar bulmak ile varyansı kontrol etmek amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması, bağımlı değişkenin varyansının kontrol edilmesi aracılığıyla sağlanabilir. Yani araştırmacı öncelikle etkisi araştırılan işlemin varyansını arttırmalıdır. Sonrasında ise bağımlı değişkeni olumlu ya da olumsuz etkileme olasılığı olan ama araştırmanın kapsamına girmeyen, dışsal değişkenlerin sebep olabileceği varyansı kontrol etmeli ve gruplar arasındaki bağımlı değişkeni etkileyen durumlar en aza indirilmelidir (Balcı, 2011; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu süreçte yapılan yanlışlıklar ve ihmal edilen durumlar araştırmanın sonuçlarının

yanlış elde edilmesine ve dolayısıyla yanlış yorumlanmasına sebep olmaktadır. Buradan hareketle araştırmacının, araştırmanın sonuçlarını tehdit edebilecek etkenleri ve bunların önlenmesine yönelik aldığı tedbirleri ifade etme gerekliliği bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın geçerliliğini tehdit eden durumlara karşı alınan önlemler aşağıda belirtilmiştir.

3.2.2.1. İç geçerliliği sağlama adına alınan önlemler. Araştırma yaparken iç geçerliliği sağlama adına üzerinde durulması gereken konulardan bir tanesi *zaman* kavramıdır. Deneysel araştırmalarda öntest ve sontest arasındaki zaman dilimi içerisinde ortaya çıkan gelişmeler, araştırmanın geçerliliği üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple öntest ve sontest arasındaki zaman dilimi araştırmacı tarafından kontrol edilmelidir (Baştürk, 2012; Creswell, 2009; 2012; Fraenkel ve diğerleri, 2011; Karasar, 2012). Bu süreçte geçen zaman içerisinde araştırmacı etkisi merak edilen bağımsız değişken dışında gruplarda aynı işlemleri yapmalı ve sürece başka etkenler dâhil edilmemelidir (Creswell, 2009; 2012; Fraenkel ve diğerleri, 2011). Yapılan araştırmada da Türkçe dersi kapsamında, Türkçe dersinin yazma çalışmalarına ayrılan ders saatleri içerisinde dersler işlenmiştir. Yazma öğretiminde öğrencilerin yazacağı konular öğretmenlere söylenmiş ve yazma çalışmaları belirlenen süreler içerisinde eş zamanlı olmak üzere tamamlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının geçerliliğini etkileyen bir diğer etmen ise *olgunlaşmadır*. Deneysel çalışmalarda katılımcıların zamanla olgunlaşması, bağımlı değişken üzerinde görülebilecek değişikliğin sebebi olabilmektedir (Baştürk, 2012; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Creswell, 2009; 2012; Erkuş, 2011; Fraenkel ve diğerleri, 2011; Karasar, 2012). Araştırmanın geçerliliğini düşüren bu durumun ortadan kaldırılması için bir karşılaştırma grubunun sürece dâhil edilmesi gerekmektedir (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Bu aşamada karşılaştırma grubunun uygulama grubu ile benzer özellikler taşıması sağlanmalıdır (Creswell, 2009; 2012). Örneğin araştırmalarda uygulama grubu ile karşılaştırılacak grubun aynı sınıf düzeyinden, benzer sosyo ekonomik statülerden ve benzer sosyokültürel

altyapılardan gelmiş olmasına dikkat edilmelidir. Bu araştırmada da katılımcıların olgunlaşma durumlarını kontrol etmek adına bir kontrol grubu çalışmaya dâhil edilmiştir. Kontrol grubunun, uygulama grubu ile aynı sınıf düzeyinden, yakın sosyoekonomik statülerden ve benzer sosyokültürel altyapılardan gelmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmaların geçerliliğini etkileyen etkenlerden bir diğeri de **gerilemedir**. Deneysel araştırmalarda, müdahale programı uygulanan süreç içerisinde öğrenciler, belli bir olgunlaşma süreci geçireceklerinden ve bilişsel olarak daha yeterli hale geleceklerinden, etkisi sınanan müdahale uygulamasından bağımsız olarak bağımlı değişkenin son test puanının öntest puanından daha iyi ya da kötü olması beklenebilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Creswell, 2009; 2012; Erkuş, 2011; Fraenkel ve diğerleri, 2011; Karasar, 2012). Bu durum bağımlı değişken üzerindeki değişikliklerin ne kadarının, etkisi sınanan bağımsız değişkenden kaynaklı olduğu sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple geçerliliği tehdit eden bu durumun ortadan kaldırılması için araştırmaya bir kontrol grubu eklemek gerekmektedir (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Ayrıca uç puana sahip olan katılımcıların da bu süreçte araştırma dışı bırakılması gerekmektedir (Creswell, 2009). Bu araştırmada da yapılan uygulama çalışması öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları açısından benzer özellikler taşıdıkları belirlenmiştir.

Araştırmaların iç geçerliliğini etkileyen durumlardan bir tanesi de **örneklem seçimidir**. Örneklem seçiminde bir gruptaki öğrencilerin fazla zeki, çalışkan ya da programa daha çabuk adaptasyon gösterebilecek özelliklerde olması araştırmanın sonuçlarını etkileyeceğinden iç geçerliliği düşürmektedir. Bu aşamada yapılması gereken örneklemin seçkisiz olarak belirlenmesidir (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Creswell, 2012). Fakat araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda gerçekleştirileceğinden bu okullarda sınıflardaki öğrencileri değiştirmek mümkün olmamaktadır. Yani seçkisiz atama yolu ile deney ve kontrol grupları oluşturulamamaktadır. Bu sebeple araştırmanın katılımcıları Bursa

il merkezinde bir ilkokulda öğrenim görmekte olan ve sosyoekonomik düzeyi, genel ders başarı durumu, Türkçe dersi başarı durumu gibi pek çok konuda benzer özellikler taşıyan ikinci sınıflardan birinin deney bir diğzerinin ise kontrol grubuna seçkisiz atanması ile belirlenmiştir.

Araştırmanın iç geçerliliğini etkileyen faktörlerden bir tanesi de **uygulamaların denkleştirilmesidir**. Deneysel araştırmalarda yalnızca etkisi sınanacak olan müdahale programının deney ve kontrol gruplarında farklı olması beklenir. Yani deney grubunda bir müdahale programı uygulanırken kontrol gurubunda da aynı anda bazı işlemler uygulanmalıdır (Creswell, 2012; Yıldırım, 2010). Bu uygulamalar dışında ise farklı uygulamalara gidilmemeli ve araştırmanın sonucunu etkileyecek plan dışı etkinlikler gerçekleştirilmemelidir. Bu araştırmada da deney grubunda süreç temelli yazma modüler programı uygulanırken, kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programının gerektirdiği yazma öğretimi ile ilgili süreçler takip edilmiştir.

Gruplar arasında meydana gelebilecek **denklik yarışı** da iç geçerliliği tehdit eden faktörlerden bir tanesidir. Denklik yarışı deney ve kontrol grubundaki öğrencilere sürecin açık bir şekilde belirtilmesi ile ortaya çıkar. Yani kontrol grubundaki öğrenciler kendilerini daha tembel, başarısız ya da yetersiz olarak görebilirler. Bu durum deneysel araştırmalara karşı farkındalık ve beklentiyi en aza indirmekle tolere edilebilir (Creswell, 2012). Bu araştırmada hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel bir çalışmaya dâhil olduklarına dair farkındalıkları en aza indirilmeye çalışılmıştır ve süreç olağan/doğal bir halde yürütülmeye gayret gösterilmiştir.

Benzer bir şekilde denklik yarışı sebebiyle kontrol grubundaki öğrencilerin **moralinin de bozulması** beklenir. Çünkü başka bir sınıfla bazı etkinlikler yapılıyorken kendileri ile bu tarz bir çalışma yani müdahale programı uygulanmamaktadır. Böyle bir durumda öğrencilerin moralinin bozulması iç geçerliliği tehdit eden bir etkenin daha sürece dâhil olması anlamına

gelir. Çünkü öğrenciler moral bozukluğundan dolayı yapacaklarının da altında puanlar alabilirler. Bu tehdidin ortadan kaldırılması için kontrol grubundaki öğrencilere de aynı çalışmanın yapılacağı ifade edilerek, uygulama çalışmasının araştırma bittikten sonra kontrol grubu ile de gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmada kontrol grubunun öğretmenine yapılan program anlatılmış ve uygulamalar çalışma tamamlandıktan sonra kontrol grubunda da gerçekleştirilmiştir.

Deneysel çalışmalarda iç geçerliliği etkileyen bir diğer durum ise öntest ve sontestte **aynı ölçme aracının kullanılmasıdır**. Bu tarz çalışmalarda araştırmacı öntest ve sontest arasında meydana gelen farklılığın bağımsız değişkenden kaynaklı olduğunu düşünebilir. Bununla birlikte bu farklılık öntest sorularının öğrenciler tarafından ezberlenerek sontestte doğru yapılmasından kaynaklı da olabilir. Böyle bir ihtimal araştırmanın yapı geçerliliği açısından bir tehdit olarak görülmektedir. Bu tehdidin ortadan kaldırılması için araştırmacı, ya öntest ve sontest arasındaki zaman dilimini uzatmalı ya da ölçümlerde farklı ölçme araçları kullanılmalıdır (Creswell, 2009; 2012; Fraenkel ve diğerleri, 2011). Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştıran bu araştırmada ön test ve son test ölçümleri arasındaki zaman dilimi uzun tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmada öntest ve sontest arasında geçen zaman dilimi 6 aydır. Böyle bir sürede öğrencilerin öntest sorularını ezberleyerek hafızalarında tutmaları mümkün görünmemektedir.

Son olarak deneysel araştırmaların iç geçerliliğini tehdit eden bir durum da **ölçme araçlarında değişikliğe gidilmesidir**. Bu tarz çalışmalarda, gruplar arası karşılaştırma yaparken belli ölçütlere göre değerlendirmenin, farklı araçlarla yapılması karşılaştırmanın anlamını yitirmesine sebep olmaktadır. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak adına araştırma süreçlerinde uygulanacak işlemlerin standart hale getirilmesi gerekmektedir (Creswell, 2012; Karasar, 2012). Bu araştırmada da araştırmada kullanılan ölçme araçlarında herhangi bir

değişiklik yapılmamış ve araştırmanın başlangıcında planlanan süreç takip edilerek çalışma tamamlanmıştır.

3.2.2.2. Dış geçerliliği sağlama adına alınan önlemler. Deneysel araştırmalarda dış geçerlilik, araştırma sonuçlarının temsil edilebilirliği ve genellenebilirliği ile ilgili bir kavramdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, kimlerle ve nasıl genelleneceği dış geçerlilik kavramı kapsamında belirlenir. Bu noktada araştırmada dış geçerliliği tehdit eden bazı olumsuz durumların yaşanması, elde edilen sonuçların genellenebilirliği açısından doğru çıkarımlar yapmada yanlışlıklar yapılmasına sebep olur (Baştürk, 2012; Creswell, 2012). Deneysel araştırmalarda dış geçerliliği tehdit edebilecek üç farklı olumsuz durumdan söz edilebilir (Cook & Campbell, 1979; Creswell, 2009).

Bu olumsuzluklardan ilki **örneklem ve deneysel işlemlerin etkileşimidir**. Araştırmacı, yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği bulguları pek çok açıdan aynı özellik gösteren gruplara genellemelidir. Yani araştırma sonuçlarının çalışma grubu dışındaki, farklı sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyet özellikleri gösteren gruplara genellenmesi araştırmanın dış geçerliliğini tehdit eden etkenlerden bir tanesidir. Araştırmada araştırma sonuçları benzer örneklemlere genellenmiştir.

Araştırmaların dış geçerliliğini etkileyen bir diğer etken ise **ortam ve deneysel işlemlerin etkileşimidir**. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların araştırmanın gerçekleştirildiği ortam haricinde başka ortamlara genellenmesi araştırmanın dış geçerliliğini olumsuz etkilemektedir. Örneğin; bir devlet üniversitesinde, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın, özel üniversitelere genellenmesi yanlıştır. Çünkü bu kurumların yapısı ve tüzükleri farklıdır. Bu sebeple araştırma sonuçlarının genellenmesi aynı ortam gözetilerek gerçekleştirilmelidir. Gerçekleştirilen araştırmada da araştırma sonuçları benzer ortamlarda yapılan araştırmalarla ilişkilendirilerek aynı yapıdaki ortamlar üzerinde genellemeler yapılmış ve böylece dış geçerliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Son olarak *zaman ve deneysel işlemlerin etkileşimi* araştırmaların dış geçerliliğini etkilemektedir. Araştırmaların sonuçlarını, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimi haricinde başka bir zamana genelleyerek yorumlamak yanlış bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin yaz mevsiminde, öğrenciler tatilde iken yapılan çalışmaların sonuçları, sene içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerinin en yoğun olduğu dönemde yapılan çalışmaların sonuçlarından farklı çıkacaktır. Buradan hareketle araştırmaların geçmiş ve gelecek zamanla değil zaman paydaşlarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Süreç temelli yazma modüler programının bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini test eden bu araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sosyal yapı, ekonomik durum ve etnik yapı gibi durumlar bakımından benzer olması için aynı okuldan tercih edilmiştir. Deney grubunda Süreç Temelli Yazma Modüler Programı, kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programının gerektirdiği süreçler izlenmiştir. Araştırmada uygulanacak müdahale programı öncesinde ve sonrasında hem deney hem de kontrol gruplarında öntest ve sontest uygulanmıştır. Verilen bilgilerden hareketle araştırmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin simgesel görünümü tablo 2’de gösterilmiştir (Baştürk, 2012; Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Creswell, 2012; Fraenkel ve diğerleri, 2011).

Tablo 2
Yarı Deneysel Çalışmanın Simgesel Görünümü

Öğrencilerin Belirlenmesi	Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
M	G1	O1	X	O2
M	G2	O3		O4

M: Eşleştirme

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

X: Süreç Temelli Yazma Modüler Programı

01, 03: Öntest Puanları

02, 04: Sontest Puanları

3.2.3. İç içe karma yöntemin nicel boyutunun çalışma grubu. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Bursa ili, merkez Nilüfer ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 40 ikinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel deseninin gereklilikleri doğrultusunda evren ve örneklem seçimi yapılmamış bunun yerine çalışma grupları belirlenmiş ve bu grupların birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü okul gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma öncesinde Bursa ili merkezinde bulunan ilkokullardaki sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş, “Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi, Yazmaya İlişkin Tutum ve Yazar Kimliği Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” konulu bir araştırma yapılacağı belirtilmiş ve araştırma süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerden gelen geri bildirimler sonucunda araştırmaya katılmaya istekli öğretmenlerden oluşan, orta sosyo ekonomik düzeydeki bir okulda çalışmaya karar verilmiştir. Bursa Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin (Ek-1) doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirilmesi düşünülen ilkokulun müdürü ve sınıf öğretmenleri ile tekrar görüşülerek araştırmanın bu okulda yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın çalışma gruplarını belirlemek için araştırmanın gerçekleştirileceği ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerine araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından belirlenen konularda ve iki farklı metin türünde (bilgilendirici ve hikâye edici) yazılı anlatım çalışması yaptırılmış ve yazmaya ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu bilgilere ek olarak öğrencilerin Türkçe dersi başarı durumları da değerlendirilmiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışmaları iki farklı uzman tarafından okunarak değerlendirilmiştir. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ile elde edilen yazılı anlatım puanlarında oluşan farklılıkları

gidermek adına uzmanlar birlikte çalışarak öğrencilere verilecek puanlar üzerinde uzlaşmaya varmışlardır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda arasındaki benzerlikler en fazla olan iki sınıf deney ve kontrol gurubu olarak atanmıştır.

Öğrencilerin *bilgilendirici metin* yazarak yaptıkları yazma çalışması öntest puanlarına göre deney ve kontrol grupları belirlenmeden önce puanlamayı yapan iki araştırmacının, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına verdikleri puanın uyumuna Kendall'ın uyum katsayısı aracılığı ile bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir uyum tespit edilmiştir (W: 0.96, $P < 0.01$). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bu sebeple bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Tablo 3

Çalışma Grubu Olarak Belirlenen Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	P
A grubu	20	12,00	3,64	38	0,960	0,343
B grubu	20	11,00	2,90			

Eş zamanlı olarak, öğrencilerin hikâye edici metin yazarak yaptıkları yazma çalışması öntest puanlarına göre deney ve kontrol grupları belirlenmeden önce, yine, puanlamayı yapan iki araştırmacının, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına verdikleri puanın uyumuna Kendall'ın uyum katsayısı aracılığı ile bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir uyum tespit edilmiştir (W: 0.89, $P < 0.01$). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bu sebeple bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Tablo 4

Çalışma Grubu Olarak Belirlenen Öğrencilerin Hikâye Metin Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	P
A grubu	20	14,10	3,81	38	1,952	0,058
B grubu	20	12,00	2,94			

Çalışma grupları belirlenirken öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırmak dışında yazmaya ilişkin tutumlar da incelenmiştir. Öğrencilerden, yazmaya ilişkin tutum ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bu sebeple bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Tablo 5

Çalışma Grubu Olarak Belirlenen Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	P
A grubu	20	54,95	8,57	38	-1,087	0,284
B grubu	20	57,75	7,70			

Tablo 3, 4 ve 5 incelendiğinde, çalışma grubu olarak belirlenen öğrencilerin bilgilendirici metin yazılı anlatım çalışması, hikâye edici metin yazılı anlatım çalışması ve yazmaya ilişkin tutum öntest puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” ve yazmaya ilişkin tutumlarının “Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile değerlendirilmesi sonucunda aldıkları ön test puanları gruplara göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu nedenle grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Araştırmada çalışma gruplarının belirlenmesinde cinsiyet değişkeni de dikkate alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet bazında birbirine yakın dağılım

göstermesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma gruplarının cinsiyet özellikleri tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	F	%
Erkek	11	55	10	50
Kız	9	45	10	50
Toplam	20	100	20	100

Son olarak iki sınıfın öğretmeni ve müdür yardımcısı eşliğinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları kontrol edilmiş ve hem öğretmen görüşleri hem de öğrencilerin Türkçe Dersi başarı puanlarına göre iki sınıfın birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen tüm bu veriler, bu sınıfların, araştırmayı gerçekleştirmek için oldukça uygun özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.4. İç içe karma yöntemin nicel boyutunun veri toplama araçları. Araştırmanın verileri öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri ve yazmaya ilişkin tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

3.2.4.1. Yazılı anlatım ürünleri. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli kapsamındaki değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği; araştırma süreci içerisinde süreç temelli yazma modüler programı kapsamında planlanmış olan etkinliklerin amaca hizmet edip etmediğini ortaya koymak ve bu etkinliklerin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu değerlendirme modeli ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin araştırma sürecinde kullanılabilmesi için ölçeği uyarlayan Özkara ‘dan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır (Ek-2).

NWREL 'de geliştirilen ve uzmanların izin ve görüşleri doğrultusunda Özkara (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” nitelikli bir yazıda olması gereken ölçütleri 7 farklı başlık altında değerlendirmiştir. Bu başlıklar orijinaline uygun olarak araştırmacı tarafından; Fikirler, Organizasyon, Üslup, Kelime Seçimi, Cümle Akıcılığı, İmla ve Sunum olarak belirlenmiştir (Ek-3). Buna göre iyi bir yazı oluşturma ve değerlendirme süreçleri şunlardır:

1- Fikirler: Yazının vermek istediği iletinin gelişimi,

2- Organizasyon: Yazının içyapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışı,

3- Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, üslubu,

4- Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımı,

5- Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin doğru kullanılması ve akıcı olması,

6- İmlâ: Yazarın yazısını imlâ kurallarına uyarak yazması,

7- Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, yazının okunaklılığı.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre her alt başlık 1 ile 5 arasında puan alabilmektedir. Ölçeğin yedi farklı alt başlığa sahip olduğu dikkate alındığında öğrenciler ölçekten en az 7 en çok 35 puan alabilmektedirler.

3.2.4.2. Yazmaya ilişkin tutum ölçeği. Çalışmada Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000) tarafından, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (The Writing Attitude Survey-WAS) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali tek faktörlü bir yapı içermektedir ve güvenirlik katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir. Ölçek birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Araştırmada öncelikle ölçekteki tüm maddeler araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve İngiliz Dili Eğitimi bölümünde görevli, ana dili Türkçe olan üç akademisyen tarafından gözden geçirilmiştir. Gözden geçirme sonucunda gelen uyarılar doğrultusunda ölçğe son hali verilmiştir. Ölçeğin orijinali 28 maddeden oluşmakta iken, uyarlanan ölçekte iki madde birleştirilerek ölçek 27 maddeye düşürülmüştür. Birleştirilen maddeler, ölçğin orijinalinde iki derse karşılık gelen (Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile ilgili) maddelerinin, Türk Eğitim Sisteminde ilkokul 2.sınıf düzeyinde tek derse (Hayat Bilgisi) karşılık gelmesinden kaynaklanmaktadır.

4'lü Likert tipte olan ölçek Garfield karakteri ile resimlendirilmiştir. Ölçek geliştirilirken Garfield karakterinin kullanılması için, hem Garfield karakterinin yaratıcısı Jim Davis'den hem de telif haklarının sahibi Paws şirketlerinden izin alınmıştır. Ölçekteki maddelerin puanlandırılması "çok mutlu" 4 puan, "mutlu" 3 puan, "mutsuz" 2 puan, "çok mutsuz" ise 1 puan şeklindedir. Ölçeğin orijinalinin güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

3.2.4.2.1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlaması

Ölçek Uyarlama Çalışmasının Çalışma Grubu. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2005). Bu bağlamda araştırmaya ulaşım açısından araştırmacının rahatlıkla ulaşabildiği ve okul yönetiminin bilimsel çalışmaların yapılması için olumlu görüş bildirdiği iki ilkokuldan 289 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir.

Bu süreçten sonra ölçğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla ölçğin yapı geçerliliğini test edebilmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA), güvenirlilik

çalışması için ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha α) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS, Mplus ve AMOS paket programları sürece dâhil edilmiştir.

Geçerlilik çalışmaları. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçme aracının 27 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. 9 madde .40'ın altında faktör yüküne sahip olduğu gerekçesi ile ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek 18 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Ölçeğin geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Analizlerinin yapılmasında SPSS, AMOS ve Mplus programlarından faydalanılmıştır. AFA analizleri hem Mplus'ta hem de SPSS'te kontrol edilmiştir. Öncelikli olarak veri setinin çok değişkenli istatistikler için uygun olup olmadığı test edilmiştir. Buna göre tüm grupta KMO örneklem uygunluk katsayısı .887 ($>.60$), Barlett Sphericity testi (çok değişkenli normal dağılımın göstergesi) $\chi^2=1389.473(153)$; ($p<.001$) olarak elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçme aracının orijinalinde olduğu gibi tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçeğin tek faktör olarak 5.752'lik bir öz değere sahip ve %32 oranında bir varyans açıkladığı görülmüştür. Uyarlanan ölçeğin faktör yükleri .41 ile .72 arasında değişmiştir. Ölçeğin maddelerinin madde toplam test korelasyonları .42 ile .70 arasında değişmiştir. Bu bulgulara göre ölçeğin maddelerinin benzer davranışları değerlendirdiğine yönelik olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 7

Ölçeğe İlişkin Yapılan AFA Sonucu Faktör Yükleri, Madde Toplam Test Korelasyonları ve t-Testi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Test Korelasyonları	Alt-Üst Grup Farkı t-Testi
m1	.48	.49	8.699***
m2	.41	.42	5.477***
m3	.57	.55	6.165***
m4	.56	.55	8.631***
m5	.55	.52	6.343***
m6	.55	.57	8.949***
m7	.62	.61	8.903***
m8	.68	.65	7.712***
m9	.55	.54	6.654***
m10	.72	.70	7.759***
m11	.59	.60	11.296***
m12	.65	.62	6.996***
m13	.61	.60	6.810***
m14	.62	.59	6.833***
m15	.51	.56	10.634***
m16	.43	.48	9.280***
m17	.48	.52	8.503***
m18	.49	.53	8.978***
N		*** $p < 0.001$	154
Varyans (%)	31.955		
Öz değer	5.752		
Cronbach's Alpha	.86		

Ölçeğe ait uyum iyiliği değerleri Tablo 8'de verilmiştir. Analizler hem Mplus hem de AMOS'da test edilmiştir.

Tablo 8

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri

Model	χ^2	Df	χ^2/df	TLI	RMSA	GFI	CFI	RMR	SRMR
Tek Faktör	234.907	131	1.793	.91	.052	.92	.92	.044	.0492

*** $p < .001$.

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğe ilişkin tek faktörlü yapının uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir kesim noktalarında olduğu söylenebilir (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Kline, 2011).

Güvenirlilik Çalışmaları. Tablo 7’de görüldüğü gibi ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı .86 olarak elde edilmiştir.

Genel olarak bu çalışmalar sonucunda 28 maddelik ölçekten 2 madde birleştirilerek tek madde haline getirilmiş, 9 madde ise geçerli ve güvenilir bulunmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 18 maddeden oluşmuş olup .86 iç tutarlılık katsayısına sahiptir. Ölçek 4’lü Likert tarzında olup ölçekteki puanlamalar “Çok mutlu” ve “Çok mutsuz” aralığında değişmiştir. Ölçekteki tüm maddeler olumludur. Türkçe ’ye uyarlama çalışması yapılan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin” ilkökul 2.sınıf öğrencilere uygulanacak düzeyde ve geçerli/güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Ek- 4)

3.2.5. İç içe karma yöntemin nicel boyutunda verilerin toplama süreci.

Araştırmada nicel verilerin toplanma işlemi; uygulama öncesi, uygulama esnasında ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamada tamamlanmıştır. Öncelikle uygulama başlamadan önce hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmış sonrasında ise öğrencilere belli konular verilerek birer adet bilgilendirici ve hikâye edici metin yazmaları istenmiştir.

Uygulama aşamasında, deney grubundaki öğrencilerin hazırlanan süreç temelli yazma modüler programı kapsamında yazdığı her bir yazının tamamlanması bir ay sürmüştür. Toplamda uygulama süresi boyunca öğrenciler 6 adet yazı yazmış ve bu süreç 6 ayda

tamamlanmıştır. Böylece deney grubunda sınıf mevcudu dikkate alındığında uygulama süreci boyunca 120 metin oluşturulmuştur.

Uygulama sonrasında ise yine hem deney hem de kontrol gurundaki öğrencilere öncelikle yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonrasında ise her iki gruptaki öğrencilerden de belli bir konu verilerek birer adet bilgilendirici ve hikâye edici metin yazmaları istenmiştir. Böylelikle araştırmanın nicel veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.2.6. İç içe karma yöntemin nicel boyutundan elde edilen verilerin analizi. Deney ve kontrol grupları arasında, yazılı anlatım başarı puanı ve yazmaya yönelik tutum bakımından fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla hangi istatistiksel testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla SPSS 21 programında değişkenlerin dağılımına dair normallik testleri yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testleri puanların normalliğinin incelenmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu dağılımlar için Shapiro-Wilks testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ($p < .05$) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bu nedenle bu çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön testleri ve son test puanları arasındaki fark İki faktörlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. I. tip hata %5 düzeyinde sabit tutulmuştur ($p < .05$). Çalışmada kesikli ve sürekli değişkenler için ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim gibi tamamlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

3.3. İç İçe Karma Yöntemin Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda, süreç temelli yazma modüler programının, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazar kimliklerinin şekillenmesinde nasıl bir yansımasının

olduğunun anlaşılması için, elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Fenomenoloji insan deneyimlerinin ortaya çıkardığı anlamların incelenmesi esasına dayanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında insanın konusu olan herhangi bir deneyim fenomenolojik araştırmanın konusunu oluşturabilir (Van Manen, 2014). Genel olarak, bir olayın, olgunun ve insanın başına gelen mutluluk, kaza, ilişki, düşünce gibi yaşantıların anlaşılmasında fenomenoloji deseni tercih edilir (Ersoy, 2016).

Fenomenoloji, bireylerin yaşantıları yoluyla elde ettikleri algıları anlamaya odaklanır. Çünkü bireyin sahip olduğu algılar, davranış şekillerini biçimlendirir. Bu açıdan fenomenolojik araştırmalarda bireylerin algı ve deneyimleri yoluyla ortaya çıkan davranışlarının ön plana alındığı söylenebilir. Algı ve deneyim yoluyla ortaya çıkan insan davranışlarının anlamını irdelemeyi amaçlayan fenomenoloji tümevarımsal bir yaklaşım göstermektedir. Bu tür araştırmalarda, araştırılan insan davranışlarını hem bilinç hem de bilinçaltı düzeyde incelenir (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin günlük yaşantılarında deneyimledikleri yaşantıları önemseyerek buradan elde edilecek verileri değerli bir bilgi kaynağı olarak görür. Bireylerin bir olgu açısından kendilerini tanımalarını sağlar ve o olgunun birey yaşantılarından hareketle nasıl geliştiğini ortaya koyar. Bu açıdan araştırılan olgunun değerlendirilebilmesi için gerekli olan temel bakış açısının ve bilgilerin elde edilmesine yardımcı olur (Ersoy, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda derinlemesine bilgi sahibi olunmayan ve yorumlamakta güçlük çekilen olgular üzerine inceleme yapılır. Bu olguların insan yaşantılarından hareketle nasıl davranışa dönüştüğünü açıklamaya çalışır ve bu davranışa sebep olan dinamikler üzerinde durur (Ersoy, 2016). Yani genel olarak fenomenoloji araştırmalarında bir olgu temele alınarak bireyin deneyimleri ve bu

deneyimlerin nasıl gerçekleşerek, o olgunun ne şekilde yapılandığını ortaya koyar. Bu şekilde o olgu ile ilgili bireylerin yaşadıkları deneyimlerin özüne ulaşmak amaçlanır.

Fenomenolojik araştırmaları diğer nitel araştırmalardan ayıran en temel özellik olan deneyim oldukça ön plandadır. Araştırılan olgu hakkında bireylerin yaşadığı deneyimlerin felsefesinin anlaşılmasına çalışıldığı fenomenoloji araştırmaları, bireyin bir olguya yüklediği anlamı ve birey için o olgunun ne derece önemli olduğunu ortaya koyar. Unutulmamalıdır ki bireylerin sergilediği davranışlar bilinçli olarak ortaya çıkar ve bu bilinç durumu bireyin geçmiş yaşantılarından hareketle oluşur (Ehrich, 1996).

Fenomenolojik araştırmalarda araştırılan olgunun daha iyi anlaşılabilmesi için yapılması gereken iki işlem bulunmaktadır. Bu işlemlerden ilki fenomenolojik azaltma işlemidir. Fenomenolojik azaltma işlemi, bireyin fenomen ile ilgili, bilinçsiz olarak dile getirdiği, önemsiz, konudan kopuk ve tekrar eden söylemlerinin araştırmadan çıkartılması durumudur. İkinci işlem ise yaratıcı dönüşüm işlemidir. Yaratıcı dönüşüm işlemi ise araştırmaya katılan katılımcıların yaşantılarından hareketle bir fenomen hakkında dile getirdikleri ortak anlamları ortaya çıkarma durumudur (Moustakas, 1994).

Genel olarak iki tür fenomenolojik araştırma biçimi bulunmaktadır. Bunlar betimleyici ve yorumlayıcı fenomenolojilerdir. Bu yaklaşımların her ikisi de bireylerin deneyimlerinden hareketle bir olgunun derinlemesine incelenmesini amaçlasa bile bakış açısı ve odaklandığı noktalar açısından bazı farklılıklar göstermektedir (Ersoy, 2016). Araştırmada tercih edilen fenomenolojik araştırma biçimi betimleyici fenomenolojilerdir.

Epistemolojik bir yaklaşıma sahip olan betimleyici fenomenoloji bireylerin bir olgu hakkında bildiği şeyin aslında ne olduğu ile ilgilenir. Olgu hakkında bilgi elde etmenin amaçlandığı bu yöntemde en temel soru “bilinen şey nedir” sorusudur (Reiners, 2012). Buradan hareketle betimleyici fenomenoloji araştırmalarında, bir olgu hakkında, bireylerin bildiği şeylerin ortaya konarak betimlenmesinin amaçlandığı söylenebilir. Bu açıdan

bakıldığında betimleyici fenomenolojinin yorumlayıcı fenomenolojiden farkı yorumlamadan çok betimlemeye önem vermesidir (Ersoy, 2016).

Betimleyici fenomoloji araştırması yapılabilmesi için üç temel varsayımın gerçekleştiği kabul edilir. Bu varsayımlardan ilki araştırmacının tarafsızlığıdır. Araştırmacının tarafsızlığı, araştırmacının, araştırılan olgu hakkındaki kendi fikirlerini araştırma sürecinden soyutlaması anlamına gelmektedir. Böylece bir olgu hakkında ortaya çıkarılacak durumun, araştırmacının önyargı ve önbilgilerden bağımsız olarak elde edilmesi amaçlanır. Bu problemin önüne geçilmesi için araştırmacının, araştırılan olgu hakkında sahip olduğu önbilgilerin ortaya çıkarılarak raporlanması gerekmektedir (Cresswell, 2007). İkinci varsayım ise evrensel nitelik varsayımdır. Evrensel nitelik, bir yaşam deneyiminin, benzer yaşantılara sahip olan diğer bireylerde de benzer özelliklerde ortaya çıktığı varsayımını belirtmektedir. Bu durum benzer deneyimlerden hareketle ortak özelliklerin ortaya konarak bazı genellemeler yapılmasına imkân tanır (Lopez & Willis, 2004). Son olarak radikal özerklik varsayımı bulunmaktadır. Radikal özerklik kavramı ise araştırılan olgunun, içinde yaşanılan çevre ve kültürün etkisinden bağımsız olarak, yalnızca bireyin deneyimleri aracılığıyla betimlenmesine olanak sağlar (Lopez & Willis, 2004).

3.3.1. Nitel boyutun geçerlik ve güvenilirliği. Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da araştırmanın sonucunu etkileyebilecek ve araştırmacılar tarafından istenmeyen bazı durumların ortaya çıkması söz konusu olabilir. Nicel araştırmalarda bu tarz durumlar geçerlik ve güvenilirlik kavramları ile ifade edilir ve bu kavramların güçlendirilmesine yönelik araştırmalarda bazı adımlar izlenir. Böylece araştırmanın niteliği arttırılmış olur. Nitel araştırmalarda da niceldeki gibi, bilinen geleneksel yöntemle geçerlik ve güvenilirlik olarak adlandırılmasa bile araştırmanın niteliğini arttırmaya yönelik yapılması gereken işlemler bulunmaktadır. Bunlar nitel araştırmanın doğasına uygun olarak gerçekleştirilir ve buna göre adlandırılır. Bu kapsamda nitel araştırmaların geçerlik ve

güvenirliğini sağlama adına inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılarak bazı işlemler gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

3.3.1.1. İnandırıcılık. Bilimsel araştırmalarda yapılan çalışmanın, araştırma sürecinin ve sonuçlarının, açık, tutarlı, anlaşılır ve başkaları tarafından tekrar yapılmak suretiyle teyit edilebilir olması gerekmektedir. Yani araştırmacı, araştırma bulgularının gerçekliğine, benzer ortamlardaki sonuçların teyit edilebilir olmasına, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplanıp nesnel olarak çözümlenmesine dikkat etmelidir. Bu durum araştırmacının inandırıcılığını arttıran en önemli faktördür. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda araştırmacının inandırıcı olması için bazı öneriler sunmuştur. Bu öneriler aşağıdaki gibidir:

Uzun Süreli Etkileşim. Nitel bir araştırmada, araştırmacının inandırıcı olmasının ilk koşulu araştırmacının, araştırma yapacağı konunun kaynakları ile uzun süreli etkileşim içerisinde olmasıdır. Böylelikle araştırmacı veri kaynağı ile belli bir süre geçirerek veri kaynağını ve kendinin veri kaynağına olan yaklaşımını daha iyi tanımlar ve araştırmaya etki edebilecek kendi öznel algılarından kaynaklı etkiyi azaltabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Örneğin gözlem yolu ile veri toplanacak bir araştırmada, araştırmacının dâhil olduğu ve gözlemlediği katılımcılar, araştırmacı yanlarında olduğundan dolayı başta doğal davranmayabilir. Fakat bu gözlem süresi uzatıldığında, araştırmacının başlangıçtaki etkisi azalacak ve süreç normal bir hale gelecektir. Aynı durum görüşme aracılığı ile veri toplanan çalışmalarda da geçerlidir. Katılımcılar görüşmenin başında araştırmacıya kuşku duyabilirler. Bu sebepten araştırma yapılan konuda gerçek fikirlerini ortaya koyamayabilirler. Fakat belli bir süre geçtikten sonra araştırmacı ve katılımcı arasında bir güven tesis edilir. Nitel araştırmalarda bu güven sağlanmadan yapılan araştırmaların inandırıcılık düzeyi oldukça düşüktür. Bu sebeple nitel araştırmalarda görüşmeler uzun tutulmalı ve mümkünse birden fazla görüşme gerçekleştirilmelidir. Birden fazla görüşme yapmanın bir diğer avantajı da, kişinin olağanüstü bir durumdan kaynaklı olarak tek görüşmede yapacağı yorumların normal

düşüncesinden farklı olabileceği gerçeğinden hareketle, toplanan verilerin dönemsel değil genel düşünceleri olmasının teyit edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada öğrencilerle görüşmeler yapılmadan bir ay önce sınıftaki öğrenciler ile tanışılmış ve onlarla haftada iki ders saati birlikte zaman geçirerek öğrencilerin araştırmacıya güvenmesi ve alışması sağlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrenciler ile gerçekleştirilecek görüşmelerde onlara yöneltilecek sorular belirlendikten sonra, pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrenciler ile asıl görüşme öncesi aynı ortam oluşturulmuş ve onların bu durumu daha önceden yaşamaları sağlanmıştır.

Derinlemesine Veri Toplama. Araştırmacı, araştırma yaptığı konuda, araştırmak istediği durum, olgu ya da olayları, katılımcıların bakış açısıyla ortaya çıkarıp yorumlayabilir. Fakat bunun ötesinde araştırmacı, araştırdığı konunun doğasına uygun olarak, elde ettiği verileri hem birbiri içerisinde hem de daha önce ortaya konulan bilgiler çerçevesinde ortaya koymalıdır. Bunu gerçekleştirmenin yolu da derinlemesine veri toplama yöntemidir. Araştırmacı, araştırdığı konuda yüzeysel bir bakış açısından ziyade, araştırılan konuyu derinlemesine inceleyen ve onu detaylarıyla birlikte değerlendiren bir bakış açısına sahip olmalıdır. Verilerin derinlemesine toplanarak, bunların ilişkilerinin ortaya çıkarıp yorumlanması, araştırmanın inandırıcılığını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple araştırmacı verilerine eleştirel bir gözle bakmalı ve elde edilen verilerin araştırma sorusunun ne derece araştırılan sorunun cevabını yansıttığı üzerine düşünmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Gerçekleştirilen araştırmada elde edilen verilerin birbiri ile ilişkisi kurulmuş ve araştırmacı verileri çözümleme sürecinde, verilerin araştırma problemine uygun olup olmadığı üzerine düşünmüş ve alan uzmanları ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan bu işlemler sonucunda elde edilen verilerin araştırmacının araştırma sorularına uygun cevaplar elde ettiği sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Çeşitleme. Nitel araştırmalarda, araştırılan olgu, kavram ya da duruma ilişkin, farklı bakış açılarının, farklı göstergelerin ve düşünce sistemlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği katılımcıların farklı algı, deneyim, yaşantı ve düşüncelerinin olabileceği gerçeğinden hareketle araştırmacının bu zenginliği mümkün olduğunca eksiltmeden ortaya koyması gerekmektedir. Bu durum araştırmanın inandırıcılığını tehdit eden, çoğunluğun gerçeğini ortaya koyma tehdidini de ortadan kaldırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Nitel araştırmalarda çeşitlemeler farklı şekillerde yapılabilmektedir. Veri kaynaklarını çeşitleme, yöntemi çeşitleme ve araştırmacı çeşitlemesi bunların en başta gelenleridir. Veri kaynaklarını çeşitlendirme farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi esasına dayanmaktadır. Farklı yöntemleri çeşitlendirme ise veri toplama yönteminin farklı tekniklerle yapılması anlamına gelmektedir. Örneğin görüşme tekniği ile veri toplanan bir araştırmada gözlem tekniği ile de veri toplanarak görüşme verilerinin teyit edilmesi sağlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacı çeşitliliği ise araştırma sürecine farklı bir kişinin daha dâhil olması anlamına gelmektedir. Örneğin, yapılan bir görüşmenin farklı bir araştırmacı ile daha yapılması araştırmacı çeşitliliğini sağlama açısından önemlidir.

Yapılan araştırmada araştırmanın katılımcılarının farklı özelliklere sahip kişilerden oluşması ilkesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın konusu doğrultusunda yazılı anlatım becerisi iyi, orta ve kötü olan öğrenciler eşit sayıda araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylece veri kaynaklarının çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmada veriler görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Bunun yanında görüşmelerden elde edilen verilerin öğrencilerin sınıfta doğal ortamında yapılan gözlemler ile uyumlu olup olmadığına dikkat edilmiştir. Yapılan bu işlem ile yöntem çeşitliliği de sağlanmıştır. Son olarak ise öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler, araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra, sınıf öğretmenleri de aynı anlama gelen görüşme sorularını öğrencilere yönelterek, onlarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Böylece

araştırmacının görüşmelerinde eksik olan kısımlar sınıf öğretmenlerinin görüşmelerinden elde edilmiş ve araştırmacı çeşitliliği de sağlanmıştır.

Uzman İncelemesi. Uzman incelemesi nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırmak amacıyla hem alanda uzman olan hem de nitel araştırma deneyimine sahip kişiler ile yapılan değerlendirme anlamına gelmektedir. Bu incelemelerde, uzman hem süreç hakkında hem de nitel araştırma, veri toplama, katılımcılar, verilerin analizi gibi konularda araştırmayı değerlendirmektedir. Uzman incelemesi, değerlendirme toplantısı yoluyla yapılabilmektedir. Bu toplantıda araştırmacı, nitel araştırma yaparken yaşadığı tüm süreçleri, katılımcıları nasıl belirlediğini, veri toplama araçlarını ve verilerin analizini uzmana gösterir. Uzman da süreçte doğru ve yanlış olan noktaları belirtir ve çalışma ile ilgili araştırmacıya önerilerde bulunur. Böylece araştırmacı kendi düşünce tarzı ve yaklaşımını uzmaninkilerle birleştirerek araştırmanın niteliğinin artmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada araştırma süreci boyunca düzenli olarak uzmanlarla görüşülmüş ve araştırmanın tüm süreçleri hakkında uzmanlarla değerlendirmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda uzmanlardan gelen görüşler çalışmaya yansımış; böylece araştırmanın niteliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Katılımcı Teyidi. Nitel araştırmalar doğası gereği zengin veri toplanmasına olanak sağlar. Ancak bu süreçlerde, araştırmacı, zaman zaman araştırmacının önyargı ve bilgilerinden zaman zaman da katılımcının yanlış anlaşılmasından kaynaklı olarak verileri yanlış yorumlayarak, yanlış sonuçlara ulaşabilmektedir. Bu sebeple araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların katılımcılar tarafından teyit edilmesi araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada öğrencilerden görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, yazıya aktarıldıktan sonra öğrencilere gösterilmiş ve gerçekten vermek istediği cevabın doğru aktarılıp aktarılmadığı kontrol edilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler, araştırmacı eşliğinde

soruları ve verdikleri cevapları okumuş ve araştırmacı ile birlikte verilerin doğruluğu teyit edilmiştir.

3.3.1.2. Aktarılabirlik. Aktarılabirlik kavramı nicel araştırmalardaki genelebilirlik kavramının nitel araştırmadaki karşılığı gibi düşünülebilir. Nicel araştırmalarda, genelleme, yapılan araştırmada elde edilen sonuçların evrene genellenebilir olması anlamına gelmektedir. Fakat nitel araştırmalarda böyle bir genelleme yapmak mümkün değildir. Bunun sebebinin verilerin elde edildiği ortamın, diğer örneklemlemler ile benzer özellikler gösterecek şekilde temsil edilmesinin zor olmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Nitel araştırmalarda olay ve olgular, derinlemesine incelenerek bir bakış açısı ortaya çıkarılmaya çalışılır. Olay ve olguların, katılımcıların içerisinde bulunduğu çevreden etkilendikleri gerçeğinden hareketle araştırmacının örneklemine ait verilerin diğer örneklemlere doğrudan genellenmesi hatalı sonuçlara yol açmaktadır. Bu sebeple nitel araştırmalarda aktarılabirlik kavramı daha sık kullanılmaktadır. Aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak benzer ortamlarda bu sonuçların uygulanarak ve test edilerek geçici yargılara ulaşılacağı anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, nicel araştırmaların en önemli fonksiyonlarından biri olan araştırma sonuçlarının evrene genellenebilir olması, nitel araştırmalarda benzer ortamlara aktarılabirlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Erlanson, Harris, Skipper & Allen (1993) nitel araştırmalarda aktarılabirliğin sağlanması adına iki nokta üzerinde durmuştur.

Ayrıntılı Betimleme. Nitel araştırmalarda, araştırma sonuçlarının aktarılabirliği, araştırma sürecinin ve dayandığı verilerin yeterince iyi betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme, katılımcılardan elde edilen ham verilerin, tema ve kategorilere göre düzenlenmiş şeklinin, bir yorum katmadan okuyucuya sunulması anlamına gelmektedir. Nitel

araştırmalarda oldukça sık görülen doğrudan alıntılar, ayrıntılı betimleme ilkesi gereği olarak kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada katılımcılar, nitel veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizleri detaylı bir şekilde betimlenmiş ve süreçler oldukça ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca bulgular kısmında katılımcıların söylemlerinden birebir alıntılara yer verilerek ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır.

Amaçlı Örnekleme. Nicel araştırmalarda genellikle seçkisiz örnekleme tercih edilse bile nitel araştırmalarda bu mümkün olamamaktadır. Çünkü nitel araştırmalarda hem aktarılabilişliği arttırmak hem de karşımıza çıkan farklı ve özel durumları ortaya koymak amacıyla amaçlı örnekleme tercih edilmektedir. Çünkü nitel araştırmalarda hem genele ait hem de özele ait bilgileri ortaya koymaya yönelik bir eğilim bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların bu farklılığı ve zenginliği yansıtacak şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş ve veri toplama süreci farklı özellik gösteren katılımcılar ile yürütülmüştür.

3.3.1.3. Tutarlık. Nitel araştırmaların konusunu oluşturan, olay, olgu, düşünce ve yaşantılar zamana ve mekâna bağlı olarak değişim gösterebilmektedir. Yani nitel araştırmalarda bir olayın aynen tekrar edilmesi mümkün değildir. Bu sebeple nicel araştırmalarda tekrar edilebilirliğin ön plana çıkartıldığı güvenilirlik kavramı, nitel araştırmalarda kullanılmamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda bunun yerine tutarlık kavramı tercih edilmektedir (Lincoln & Guba, 1985).

Nitel araştırmalar, doğası gereği nicel araştırmalardaki gibi bir güvenilirlik kaygısı taşımaz. Bunun yerine güvenilirliğin de odak noktalarından biri olan tutarlık kavramı üzerinde durur. Bu kavram olay ve olguların değişebilir olduğu ön kabulünden hareketle bu değişkenliği tutarlı bir şekilde yansıtmaya çalışma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek,

2011). Nitel bir araştırmanın tutarlılığının tespiti için tutarlık incelemesi yapmak gereklidir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Tutarlık incelemesi araştırmaya araştırmacı gözüyle değil, dışarıdan biri gibi yaklaşarak araştırmanın tüm süreçlerinde araştırmacının tutarlı olup olmadığının ortaya koyulmasıdır. Araştırmada veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi gibi tüm süreçlerin tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmiş olması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada, tüm süreçler alanda uzman araştırmacılar tarafından izlenmiş ve araştırmacının araştırma sürecinde tutarlık ilkelerini sağlaması için çaba gösterilmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarından, verilerin toplanması ve analiz süreçlerine kadar tüm aşamalar izlenmiş ve tüm bu süreçlerin bir amaca ulaşmada tutarlı bir şekilde sürdürüldüğü görülmüştür.

3.3.1.4. Teyit edilebilirlik. Bilimsel araştırmaların en temel özelliği; araştırmanın, araştırmacının öznel yargılarından ve ön bilgilerinden bağımsız bir şekilde tamamlanarak elde edilen sonuçların gerçeği doğru bir şekilde yansıtması olarak açıklanabilir. Yani araştırmacı yaptığı araştırmanın sonucunu kendi düşünce dünyası ve inançları ile etkilememelidir. Bu kavram nicel araştırmalarda nesnellik olarak adlandırılır. Fakat nitel araştırmalarda nesnelliğin tam olarak sağlanması mümkün değildir. Çünkü nitel araştırmalarda araştırmacının etkisinin olmadığı bir çalışma yürütmek çok olası görülmemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu sebeple nicel araştırmalardaki nesnellik kavramı yerine, nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik kavramının kullanılması kabul görmüştür (Lincoln & Guba, 1985). Bu kavram araştırmada ulaşılan sonuçların, toplanan verilerle sürekli olarak teyit edilmesi ilkesine dayanmaktadır. Nitel araştırmalarda teyit edilebilirliğin sağlanması adına teyit incelemesinin yapılması gerekir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Teyit incelemesi, araştırmacı dışında bir ya da daha fazla uzmanın araştırmada ulaşılan sonuçları, sonuçlardan hareketle gerçekleştirilen tartışmayı, önerileri ve yorumları ham veriler ile eşleştirerek teyit

etmesi işlemidir. Bu sebeple araştırmacının araştırma sürecindeki tüm aşamaları ve yaptığı işlemleri (veri toplama, veri düzenleme, kodlama, temalama, analiz, raporlaştırma gibi) saklaması ve araştırma süreçlerinde bu belgeler ile bir uzmana gidip teyit incelemesi yaptırması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada, araştırmacının tüm süreçlerinde gerçekleştirilen uygulamalara yönelik gerekli belgeler saklanmış ve her aşama öncesinde (örneğin veri toplanmadan önce veri toplama araçlarına ya da veri analizinden önce verilerin düzenlenmesine yönelik) alan uzmanlarına bu belgeler sunularak araştırmacının teyit edilebilir olduğuna yönelik onay alınmıştır. Araştırma tamamlandığında ise tüm sürecin bütünlük arz etmesi bakımından teyit edilebilirlik incelemesi geçirmiş ve araştırmacının teyit edilebilir olduğu uzmanlar tarafından dile getirilmiştir.

3.3.2. İç içe karma yöntemin nitel boyutunun çalışma grubu. Araştırmacının nitel boyutunun çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer almaktadır. Nicel araştırmalarda genel olarak, nicel araştırmacının doğasına uygun olarak random örnekleme yöntemi tercih edilirken, nitel araştırmalarda daha çok nitel araştırmacının doğasına uygun olarak ortaya çıkan ve gelişen amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Nicel araştırmalarda katılımcıların random seçilmesi ile evrene genelleme kaygısı güdülürken, nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemi ile zengin bilgi kaynağı olan katılımcıların derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında amaçlı örneklemenin, bir olay, olgu ya da durumun derinlemesine incelenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında kullanımının uygun olduğu kabul görmektedir (Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenen bazı ölçütlere göre araştırmacının katılımcılarını tespit etme esasına dayanmaktadır (Marshall & Rossman, 1999). Bu

araştırmada da hem öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına hem de sınıf ğretmenlerinin Türkçe Dersi akademik başarıları hakkındaki değerlendirmelerine göre, deney ve kontrol gruplarından başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız olan ikişer ğrenci araştırma için seçilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarının belirlenmesinde, araştırmacının uygulama çalışmaları başlamadan önce bir ay boyunca sınıflarda gerçekleştirdiği gözlemler de etkili olmuştur. Bu ölçütlere göre belirlenen 6 tanesi deney ve 6 tanesi de kontrol grubunda olmak üzere 12 ğrenci ile uygulama öncesinde ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 12 ğrenci ile gerçekleştirilmesinin sebebi verilerin doyum noktasına ulaşmasıdır. Nitel araştırmalarda görüşmelerden elde edilen verilerin artık belli bir standartta tekrar edildiği görülüyor ise yeni katılımcı arayışına gerek olmadığı ifade edilir (Akmehmet şekerler, 2015). Bu doğrultuda 12 ğrenci ile gerçekleştirilen görüşmelerde verilerin doyum noktasına ulaştığı anlaşıldığından araştırmaya başka ğrenci dâhil edilmemiştir. Görüşmelerin yapılması için hem İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul yönetiminden hem de öğrencilerin velilerinden izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Araştırmanın Nitel Boyutunun Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Öğrenci	Grubu	Cinsiyeti	Yaşı	Yazılı Anlatım Başarısı
1	Deney	E	7	İyi
2	Deney	K	7	İyi
3	Deney	E	7	Orta
4	Deney	K	7	Orta
5	Deney	E	7	Kötü
6	Deney	K	7	Kötü
7	Kontrol	E	7	İyi
8	Kontrol	K	7	İyi
9	Kontrol	E	7	Orta
10	Kontrol	K	7	Orta
11	Kontrol	E	7	Kötü
12	Kontrol	K	7	Kötü

3.3.3. İç içe karma yöntemin nitel boyutunun veri toplama araçları. Nitel

araştırmaların en temel özelliklerinden bir tanesi, bireylerin, kendi deneyim, duygu, düşünce ve davranışlarının yapısını, karmaşıklığını ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamadaki rolüdür. Bu bağlamda bu bilgilerin elde edilmesinde kullanılacak yöntemlerden bir tanesi de görüşme yöntemidir. Görüşme yöntemi, katılımcılardan araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi sağlanmasına ve katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkararak, bu deneyimlerin anlaşılmasına ve yorumlanmasına fayda sağlar (Akmehmet Şekerler, 2015; Seidman, 2006). Nitel araştırmalarda, görüşme yöntemi ile veri toplanmasının amacı yalnızca katılımcılardan belli soruların cevaplarını almak değildir. Asıl önemli olan araştırılan konuda kişisel bir bakış açısı ve araştırılan konuyu anlamlandırma mekanizmalarını ortaya çıkarmaktır (Akmehmet Şekerler, 2015).

Merriam (2009) görüşmeleri, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç farklı başlık altında sınıflar. Araştırmada nitel veriler yarı

yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının katılımcılara önceden belirlenmiş bir dizi açık uçlu sorular sorduğu nitel veri toplama tekniklerinden birisidir (Ayres, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin bir karışımı olarak düşünülebilir. Bu görüşme türünde, katılımcılara sorulmak üzere bazı sorular hazırlanır. Fakat tamamen bu sorulara bağlı kalma zorunluluğu yoktur. Görüşmelerin gerçekleşmesi esnasında, katılımcılardan gelen cevaplara göre yeni sorular sorulabilir. Yani görüşmeciler daha derinlemesine inceleme yapabilmek için hazırladıkları soruların dışına çıkmakta ve ek sorular sormakta özgürdürler (Berg, 2000; Patton, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2011). Böylece katılımcıların anlatmak istediği noktaların ve hikâyelerin eksik kalmayacak şekilde elde edilmesi sağlanmış olur (Akmehmet Şekerler, 2015). Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilme sebebi, araştırmacılara bu esnekliği sağlamasıdır. Bu noktada görüşme yapılan kişilerin dolaylı bilgiye sahip olan kişilerden seçilmemiş olması önem taşımaktadır. Görüşmeye katılacak kişilerin araştırılan konuyu bizzat deneyimlemesi gerekmektedir (Rubin & Rubin, 2005).

Nitel araştırmalarda görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması tavsiye edilir (Akmehmet Şekerler, 2015; Creswell, 2005; Seidman, 2006; Weiss, 1995;). Çünkü görüşmeler esnasında araştırmacılar her detayı not alamayabilirler. Örneğin katılımcının verdiği sayısal ve niteliksel bazı bilgilerin, katılımcının cümle yapısının ve anlatma tarzının incelenebilmesi için ses kaydı yapmak gereklidir (Akmehmet Şekerler, 2015; Weiss, 1995). Bu noktada görüşmelerin iki kayıt cihazı ile gerçekleştirilmesi de tavsiye edilmektedir. Çünkü görüşmeler sırasında teknik bir aksaklık sebebiyle cihazın bozulması ihtimaline karşı, veri kaybı yaşamamak adına ikinci bir cihaz ile de kayıt gerçekleştirmek yararlı olacaktır (Akmehmet Şekerler, 2015).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış, ek olarak üç sınıf öğretmeni ve iki alan uzmanı akademisyen ile görüşülmüştür. Yapılan ön görüşmeler ve alanyazın taraması sonucunda öğrencilere yöneltilmek üzere 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanması esnasında soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmaması, yanıltıcı ve yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. İlgili form ilkokul düzeyinde okuryazarlık çalışan üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda üç soru görüşme formundan çıkarılmış; bazı sorularda ise düzenlemeler yapılmıştır. İlgili düzenlemeler sonucunda 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanlara tekrar gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda formun çalışma için uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Öğrenciler ile asıl görüşmeler yapılmadan önce 3 öğrenci ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sırasında görüşme sorularının belirlenen amaca yönelik olup olmadığı ve öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan pilot görüşmeler sonucunda iki sorunun öğrenciler tarafından benzer şekilde anlaşılıp cevaplandırıldığı tespit edildiğinden bir soru daha görüşme sorularının içerisinde çıkarılmıştır. Böylece 12 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme sorularının araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir (Ek- 5).

Nitel araştırmalarda görüşme soruları hazırlanırken bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler aşağıdaki gibidir (Bogdan & Biklen, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987; Yıldırım & Şimşek, 2011).

- Soruların kolay anlaşılabilir olması gerekmektedir.
- Soruların odaklı olması gerekir. Yani genel ve soyut sorulardan oluşmamalıdır.
- Sorular kısa cevap verilecek tarzda olmamalıdır. Sorular açık uçlu olmalıdır. Soruların evet/hayır tarzında cevap verilecek türde olmaması gerekmektedir.
- Sorular yönlendirici olmamalıdır.

- Sorular çok boyutlu olmamalıdır.
- Soruların anlaşılma ihtimaline karşı alternatif sorular hazırlanmalıdır.
- Farklı türden sorular yazılmalıdır.
- Sorular mantıklı bir şekilde sıralanmalı ve düzenlenmelidir.

Araştırmada nitel verilerin toplanması için hazırlanan sorularda yukarıdaki ilkelere dikkat edilmiş ve sorular görüşme sorularında olması gereken özellikler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

3.3.4. İç içe karma yöntemin nitel boyutunda verilerin toplama süreci.

Araştırmanın nitel boyutunun verileri, katılımcılar belirlendikten sonra hazırlanan görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler deney grubunda uygulanan müdahale programından önce ve sonra olmak üzere iki seferde toplanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerden toplanan veriler araştırmacının ve öğrencilerin uygun olduğu zaman dilimleri içerisinde ve sessiz bir ortamda toplanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her görüşme 15-20 dakika sürmüştür. Sonrasında ses kayıt cihazı ile elde edilen verilerin transkripti çıkartılmıştır. Bu aşamada 6 saat 47 dakikalık kayıt transkript edilmiş ve 81 sayfa yazılı döküm elde edilmiştir. Sonrasında elde edilen dökümler titiz bir şekilde incelenmiş ve başka bir araştırmacı tarafından dökümler ve ses kayıtları karşılaştırılmıştır. Böylece araştırmanın nitel boyutunun verileri analiz için hazır bir hale getirilmiştir.

3.3.5. İç içe karma yöntemin nitel boyutundan elde edilen verilerin analizi.

Araştırmanın nitel boyutunun verilerinin analizinde, öğrencilerin yazar kimliklerinin nasıl yapılandığının, bu yapının oluşmasında nelerin etkili olduğunun, öğrencilerin kendilerini nasıl bir yazar olarak gördüğünün ve deney grubunda müdahale programı sonrasında bu yapının nasıl şekillendiğinin anlaşılması amacıyla tümevarım yaklaşımına dayalı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, herhangi bir metnin içerisinde söylenen, anlama

odaklanan ve bu içeriğin nesnel ve sistemli bir şekilde çözümlenmesine dayanan, bir araştırma aracı olarak tanımlanabilir (Berelson, 1952; Cavanagh, 1997). İçerik analizi, öncelikle kolay algılanıp yorumlanabilen metinler üzerinde uygulanmıştır. Fakat sonrasında algılamanın zor olduğu, anlamın kolay bir şekilde fark edilemediği metinlerin yorumlanması için de kullanılmıştır (Glesne & Peshkin, 1992; Kızıltepe, 2015). Bazı bilim insanları ise tüm nitel veri analizlerinin, bir metinden anlam çıkarmaya dayalı olduğu için içerik analizi olduğunu iddia etmiştir (Merriam, 1998).

Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmasının amacı, metinlerin içerisindeki sözcük, cümle, kavram, yapı ve bunların bir bütün içerisinde temsil edildiği bağlamı ve bu yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koyarak metnin bütününe ne söylendiğini ortaya çıkarmaktır (Kızıltepe, 2015; Merriam, 1998). Böylece çalışılmakta olan olay, durum ya da kavram hakkında bilgi edinilmiş olunur (Downe-Wamboldt, 1992). Bu bilgi edinme işlemi, araştırılan konudaki ham verinin sınıflanarak, kod, alt tema ve temaların elde edilmesi ve bu yolla açık ve gizil anlamlara ulaşılması yoluyla gerçekleşir (Kızıltepe, 2015).

İçerik analizi iki farklı yaklaşımla yapılabilmektedir. Bu yaklaşımlar tümdengelim ve tümevarım yaklaşımlarıdır. Tümdengelim yaklaşımı araştırılan konudaki daha önce elde edilen bilgilere dayanarak, elde edilen verilerin bu bilgiler dâhilinde çözümlenmesi işlemine dayanmaktadır (Kyngas & Vanhanen, 1999). Tümevarım ise yapılacak olan araştırma hakkında yeterli bilgi yoksa yani verilerin nasıl sınıflanacağına ve değerlendirileceğine dair bir taslak mevcut değilse uygulanmaktadır (Lauri & Kynggas, 2005). Daha açık bir ifadeyle tümevarım araştırılan konu hakkında daha önce ortaya konmamış bir yapının ortaya çıkarılmasını amaçlar.

İçerik analizi hangi yaklaşımla uygulanırsa uygulansın bu aşamada yapılacak işlem incelenen metindeki sözcük, kavram ve bunların bağlamlarının kod, alt tema ve temalar ile sınıflandırılmasıdır (Weber, 1990). Bu da metnin tamamının, titiz bir şekilde okunması ve

metin üzerinde ciddi bir düşünsel süreç geçirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Hsieh & Shannon, 2005; Kızıltepe, 2015).

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubunda gerçekleştirilen müdahale programının tanıtımı yapılmaktadır. Bu programda, araştırmacı tarafından hazırlanan grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirmeye desteklenmiş yazma atölyesi programı uygulanmıştır. Programın uygulanması 7 ay sürmüştür. Program kapsamında her bir öğrenci toplam 6 adet metin oluşturmuştur. Böylece program boyunca deney grubundaki 20 öğrenci toplam 120 adet metin üretmiştir. Bir metnin tamamlanma süresi ortalama 5 haftadır. Öğrencilerin yazdığı metinlerin türleri önceden belirlenmiş ve bu süreci anlatan program öğretmenle paylaşılmıştır. Öğrenciler hikâye edici ve bilgilendirici metin türünde yazılar yazmışlardır. Her bir yazma çalışmasına başlanmadan önce yazılacak metnin türü ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmiş ve örnek metinler gösterilmiştir. Yazılan metinlerin türü ve bunlara yönelik açıklamalar tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubunda Uygulanan Program Planı

Metinler	Metin Türü	Açıklama
1. Metin	Bilgilendirici Metin (Bilgilendirici Yazma)	İyi bilinen ve uygulanan bir konuda diğer insanları bilgilendirmek amacıyla yazılan yazı türüdür. Anlatılacak olan işlem uygulama sırası ile anlatılmalı ve detaylara yer verilmelidir.
2. Metin	Hikâye Edici Metin (Gerçek Üstü Olay Yazma)	Normal şartlarda gerçekleşmesi mümkün olmayan olayların hayal gücü de devreye sokularak yazılmasıdır. Gerçek hayattan hareketle yazıya başlanabileceği gibi başından itibaren gerçek üstü bir anlatım da tercih edilebilir. Hikâye edici yazmada olduğu gibi olayların peş peşe takip edilmesi ve

başlangıç/bitiş bölümlerinin olması gerekmektedir.

- | | | |
|----------|---|--|
| 3. Metin | Bilgilendirici Metin
(İkna Edici Yazma) | İkna edici yazma önemli bir yazma türüdür. İkna edici yazma aynı zamanda öğrencinin kendi düşüncesini öne sürmesi anlamına da gelir. İkna edici yazmada öğrencinin kabul etmediği bir düşünceye karşı mücadele etmesi de söz konusudur. Eğer bir düşünceye karşıysanız bu düşüncenin tersi bir düşünceyle yola çıkmak çok uygun olmaz. Örneğin; bir kişi bir yerin ikliminin çok sıcak olduğunu ileri sürüyorsa sizin buna karşı o yerin ikliminin çok güzel olduğunu söylemeniz yerine, o yerin ikliminin çok soğuk olmadığını söylemeniz daha uygun olur. İnanırcılık mantıklı delillerle desteklenmelidir. İkna edici yazma için isteğinizin başkaları tarafından kabul edilebilir olması gerekir. Bunu sağlamak için öğrenci, isteğini ve bunun gerekçelerini çok iyi belirtmelidir. Eğer yazdığı yazı yeterince ikna edici olursa öğrenci istediği şeyi elde edebilir. Örneğin; “... nedenlerden dolayı sizden isteğim ...” gibi bir ifade kullanılması ikna etmek için uygun olabilir. |
| 4. Metin | Hikâye Edici Metin
(Hayal Yazma) | Yazar kendine hayali bir karakter çizer ve bu hayali karakter ile yapacaklarını yazar. Metnin içerisinde hayali karakteri niçin seçtiğini ve yapacaklarının gerekçelerini de dile getirir. Yazılan hayal metni hikâye edici metinlerin özelliklerine uygun olarak etkili bir son ile bitmelidir. |
| 5. Metin | Bilgilendirici Metin
(Gezi Yazısı Yazma) | Yazar daha önce gittiği ve başkalarının da görmesini istediği bir yer hakkında yazar. Metni |

yazarken o yeri farklı özellikleri ile betimler ve niçin diğer insanların da o yeri görmesi gerektiğini açıklar.

6. Metin	Hikâye Edici Metin (Gerçek Yaşamdan Yazma)	Yazar daha önce yaşadığı ve çok etkilendiği bir olay üzerine yazar. Hikâye edici yazmada olduğu gibi olayların peş peşe takip edilmesi, başlangıç/bitiş bölümlerinin olması ve etkileyici bir anlatım gerekmektedir.
----------	---	--

Deney grubunda yürütülen süreç temelli yazma modüler programı, yazma atölyesi, biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyicilerin birlikte kullanılması prensibine göre hazırlanmıştır. Buna göre öğrenciler yazılarını oluştururken yazma atölyesi programının aşamalarını takip etmiş ve bu aşamaların bazı bölümlerinde biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyicilerden yararlanmışlardır. Öncelikle süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazma öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerin yazacakları konuyu belirleme ve buna yönelik çalışma yapmaları gerekmektedir. Yazma atölyesinde ise bu süreç fikir üretme, yazma girdilerini toplama ve bir başlangıç belirleme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Hazırlanan programda öğrenciler, yazma atölyesindeki bu aşamaların gerekliliklerini yapmaları dışında biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyicilerden de yararlanarak sürecin daha verimli geçmesini sağlamıştır. Öncelikle öğrencilere konu seçme aşamasında belli bir sınır konularak öğrencilerin konu tercihini kendilerinin yapmasına izin verilmiştir. Konu seçiminde hem konunun sınırlandırılması hem de öğrencilerin özgür bırakılması gerekmektedir. Örneğin araştırmada öğrencilere yazma konusu olarak “Eğer bir hayvan olsaydınız en çok hangi hayvan olmak isterdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece öğrencilerin belli bir sınır içerisinde özgür olmaları sağlanmıştır. Bu aşamada öğrenciler grafik örgütleyiciler yardımıyla en çok olmak istedikleri hayvanı daha rahat belirlemiştir. Grafik örgütleyicilerin bölümlerine başlangıçta en çok olmak istedikleri beş hayvan adı yazılmış ve

süreç içerisinde bu sayı bire indirilmiştir. Öğrenciler her aşamada bazı hayvanları azaltarak grafik örgütleyiciler üzerine işlemiş ve en sonunda en çok yazmak istedikleri hayvanı belirlemiştir. Öğrencilerin konu seçiminde kullandığı grafik örgütleyici Ek 6'da gösterilmiştir. Yine bu aşamada öğrencilerin seçtikleri konuya özgü biçimlendirici değerlendirme soruları ile öğrencilerin konu hakkında bildikleri ortaya çıkarılmış ve yazmaya başladıklarında taslak metni oluşturacak bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Sonrasında ise yine farklı bir grafik örgütleyici aracılığıyla öğrencilerin taslak metne geçirecekleri bilgiler görsel olarak kağıtlara işlenmiş ve böylece öğrencilerin yazacaklarını unutmama, yazılarını planlama, yazının akışını belirleme ve taslak metni oluşturma süreci daha kolay hale getirilmiştir. Bu aşamada kullanılan grafik örgütleyicilerden örnekler Ek 7'de gösterilmiştir. Sonrasında öğrenciler taslak metinlerini oluşturmuş ve gözden geçirme düzenleme aşamasına hazır hale gelmiştir. Bu aşamada yine biçimlendirici değerlendirme ve grafik örgütleyicilerden yararlanılmıştır. Hazırlanan grafik örgütleyiciler hem öğrencilerin kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirebilmesi için iki farklı formda düzenlenmiştir (bkz. Ek 8-9). Öğrencilerin taslak yazıları önce arkadaşları tarafından değerlendirilmiş ve biçimlendirici değerlendirme sorularının bulunduğu grafik örgütleyicilerin üzerine işlenmiştir. Bu aşamada öğrenciler yazıları hem içerik hem de şekilsel olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler grafik örgütleyiciler üzerine işlendiği gibi renkli postitler ile yazılan kâğıdın üzerine de not düşülmüştür. Sonrasında ise bu notlar ve akran tarafından yapılan değerlendirmeler yazıyı yazan öğrenciye biçimlendirici değerlendirme formu ile verilmiş ve öğrencinin kendini de değerlendirmesi istenmiştir. Böylece hem akran hem de öğrencinin kendi değerlendirmesi sonucu kafasında yazısı üzerinde yapması gereken değişikliklerin şekillenmesi amaçlanmıştır. Sonraki aşama olan düzeltme aşamasında öğrenci bu eksiklikleri gidermiş ve yazısını tekrardan temize çekerek yapılan değerlendirme sonucundan yazısını yeniden

şekillendirmiştir. Bu aşamada tamamlandıktan sonra öğrenciler yazılarını sınıf arkadaşlarına okumuşlardır.

Uygulanan yukarıdaki program bittiğinde deney grubunda her bir öğrencinin altı adet metni olmuştur. Bu metinler araştırmacı tarafından anlaşılabilir bir matbaa ile birleştirilmiş ve her öğrenci için on adet olacak şekilde kendi yazılarından oluşan metinlerin resimlendirilerek basılması sağlanmıştır. Resimlendirme aşamasında öğrencilerin yazdıkları yazılarla ilgili resim çizmeleri istenmiş ve böylece resim çizme sorumluluğu da öğrencilere bırakılmıştır. Bu yolla öğrencilerin kitapları daha fazla sahiplenmeleri amaçlanmıştır. Programın tamamı bittikten sonra gerçekleştirilen bu işlem sene sonu bir kutlama yapılarak sonlandırılmış ve kitaplar sahibi olan öğrencilere teslim edilmiştir. Deney grubunda uygulanan programa ilişkin fotoğraflardan örnekler ek 10'da gösterilmiştir.

4. Bölüm

Bulgular

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum

ölçeğinden alınan puanlara ilişkin analiz sonuçları. Araştırmanın birinci alt problemi “Grupların ön-test ve son-testlerdeki yazmaya ilişkin tutum puanları arasında, kullanılan yönteme (süreç temelli yazma modüler programına yönelik öğretim ve Türkçe Dersi öğretim programına göre öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu aşamada deney ve kontrol gruplarının yazmaya ilişkin tutum ölçeklerinden aldıkları ön-test ve son-test ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	20	57.50	6.57	20	59.50	7.85
Kontrol	20	57.75	7.69	20	58.65	5.09

Tablo 11’de yer alan betimsel istatistiklerde görüldüğü gibi hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin sontest puanları öntest puanlarına göre artış göstermiştir (Deney grubu ön test=57.50, deney grubu son test=59,50, kontrol grubu ön test=57.75, kontrol grubu son test=58.65).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların sonuçlarının karşılaştırılması, ilişkisiz örneklem için ölçme olurken, deney ya da kontrol grubuna ön-test ardından son-test uygulanması, ilişkili örneklem için (tekrarlı) ölçme olarak adlandırılmaktadır. Bu sebeple, bu tür işlemler için kullanılan analiz

yöntemine, karışık ölçümler için iki yönlü (faktörlü) varyans analizi denilmektedir (Can, 2013).

Araştırmada grupların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları ortalamaları arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Karışık Ölçümlerde İki Faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu anlamlılığın ölçülmesinde birden fazla t testi de uygulanabilmektedir. Fakat uygulanan analiz sayısı arttıkça t testlerinin hata payının da artacağı sebebiyle araştırmada Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Bu testin ön koşulları, sonuçları ve bu sonuçlara göre yapılan yorumlar aşağıdaki gibidir.

İki Faktörlü ANOVA testinin yapılabilmesi için bazı önkoşulların sağlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki grupların puanlarının normal dağılım göstermesidir. Grupların yazmaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanlarının normal dağılımını incelemek için shapiro-wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Örneklemdeki denek sayısı 50'den az olması durumunda shapiro-wilk testi kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca Hox, Moerbeek ve Van de Schoot'a (2017) göre Shapiro-Wilk Z testi diğer normallik testlerine göre daha iyi sonuçlar vermektedir. Tablo 12'deki verilere göre grupların test puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Normallik Tablosu

Gruplar	Testler	Shapiro Wilk	
		Statistic	p
Deney Grubu	Öntest	.937	.207 *
	Sontest	.965	.643 *
Kontrol Grubu	Öntest	.945	.297 *
	Sontest	.921	.102 *

*p>.05

Araştırmalarda aynı anda birden fazla grupta yapılan ölçümlerde (ön-test ve son-test), grupların varyansının homojen olması gerekmektedir. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için grupların varyansları arasında anlamlı farkın olup olmadığını gösteren Levene testi yapılmıştır (Can, 2013). Bu teste ilişkin sonuçlar tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi (Levene Testi)

	F	sd1	sd2	Sig.
Öntest	.596	1	38	.445*
Sontest	1.677	1	38	.203*

*p>.05

Tablo 13'te verilen Levene testi sonuçlarına göre iki testin de (öntest ve sontest) varyanslarının homojenliği test edilmiştir (F (1-38)=.596, =1.677; p>.05). Bu test sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının homojen olduğu görülmüştür. İki yönlü ANOVA analizi yapabilmek için sağlanması gereken üçüncü şart ise ölçüm gruplarının ikili karşılaştırmalarında grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmaması durumudur. Box's Test of Equality of Covariance Matrices testi ile de bu durum kontrol edilmektedir. P değerinin .05'ten büyük olması durumunda bu şart sağlanmış olur (Can, 2013). Kovaryans matrisinin eşitliği varsayımının test edilmesine ilişkin veriler tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Kovaryans Matrisinin Eşitliği varsayımının Test Edilmesi (Box's M testi).

Box's M	4,130
F	1,298
Sd1	3
Sd2	259920
P	.273*

*p>0.05

Tablo 14'teki verilere göre grupların kovaryansları arasında anlamlı fark yoktur ($F(3-259920)=4.130$; $p>.05$). İki yönlü ANOVA analizinin yapılabilmesi için ön şartların tamamının sağlanması ardından ön-test ve son-test testi puanları arasındaki anlamlılık testi verileri incelenmiştir (Tablo 15).

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	1992,200	39			
Grup (Birey/Grup)	1,800	1	1,800	,03	,854*
Hata	1990,400	38	52,379		
Denekleriçi	1670	40			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	42,050	1	42,050	,98	,327*
Grup*Ölçüm	6,050	1	6,050	,14	,709*
Hata	1621,900	38	42,692		
Toplam	3662,200	79			

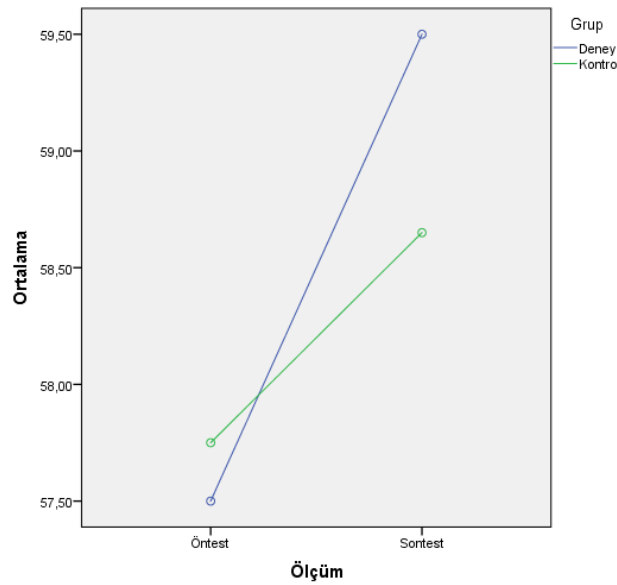
* $p<.01$

Tablo 15'teki sonuçlar incelendiğinde grup ayrımı yapılmaksızın (deney ve kontrol gruplarındaki tüm katılımcıların) sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(1-38)}=.985$, $p > .327$]. Bu sonuca göre süreç temelli yazma modüler programı uygulanan sınıftaki 20 öğrenci ve Türkçe dersi öğretim programına göre öğrenim gören 20 öğrenci, bütünüyle bir grup olarak ele alındığında, bu büyük grubun sontest puan ortalaması ile öntest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak araştırmanın hipotezini asıl ilgilendiren kısım süreç temelli yazma modüler programının uygulandığı sınıfta (deney grubu) veya Türkçe dersi öğretim programına göre öğrenim gören sınıfta (kontrol grubu) yer almış olmanın, yazmaya yönelik tutum (sontest öntest farkı) üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığıdır. Bu durum incelendiğinde grubun (deney ya da

kontrol) ölçüm sonuçları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1-38)}=.142$, $p > .709$]. Grafik 1'deki Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ölçeği Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları Grafiğinden bu sonuç daha anlaşılır bir şekilde görülebilmektedir.

Grafik 1

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları Grafiği



Sonrasında ise deney ve kontrol gruplarının sontest ve öntest puanlarının toplamları arasındaki farkın anlamlılık sonuçları incelenmiştir. Tablo 15'teki anlamlılık testi sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ve öntest puanları toplamı ile kontrol grubunun sontest ve öntest puanları toplamı arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-38)}=.034$, $p > .854$]. Bu bulgular, süreç temelli yazma modüler programının, yazmaya ilişkin tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi aldıkları yazmaya ilişkin tutum ölçeği puanları ile uygulama sonrası aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi puanları arasındaki farkın belirlenmesi için ilişkili örneklem için t-test kullanılmıştır.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunun Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği Ön Testten Aldıkları Puanlar ile Son Testten Aldıkları Puanlar Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Deney	Öntest	20	57.50	6,57	19	-,902	,378
	Sontest	20	59.50	7.85			
Kontrol	Öntest	20	57.75	7,69	19	-,473	,642
	Sontest	20	58.65	5,09			

Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ölçeği uygulama öncesi ve sonrası puanlarında süreç temelli yazma modüler programının etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t(19)=-,902, p>.0,05$]. Bu sonuçlardan hareketle süreç temelli yazma modüler programının, deney grubundaki öğrencilerin yazma ilişkin tutumlarında herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Türkçe dersi öğretim programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi yazmaya ilişkin tutum ölçeği puan ortalamaları (\bar{X} öntest=57,75) ile uygulama sonrası puan ortalamaları (\bar{X} sontest=58,65) incelendiğinde de sayısal olarak bir artış gözlemlenmektedir ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarı puanlarına ilişkin analiz sonuçları. Araştırmanın ikinci alt problemi “Grupların ön-test ve son-testlerdeki bilgilendirici metin yazma başarı puanları arasında, kullanılan yöntem (süreç temelli yazma modüler programına yönelik öğretim ve Türkçe Dersi öğretim programına göre öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu aşamada deney ve kontrol gruplarının yazdıkları bilgilendirici metinlerin ön-test ve son-test ortalama

puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	20	12.00	3.64	20	24.40	4.21
Kontrol	20	11.00	2.90	20	13.60	5.47

Tablo 17’de yer alan betimsel istatistiklerde görüldüğü gibi hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin sontest puanları öntest puanlarına göre artış göstermiştir (Deney grubu ön test=12.00, deney grubu son test=24.40, kontrol grubu ön test=11.00, kontrol grubu son test=13.60).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarı puanlarının sonuçlarının karşılaştırılması, ilişkisiz örneklem için ölçme olurken, deney ya da kontrol grubuna ön-test ardından son-test uygulanması, ilişkili örneklem için (tekrarlı) ölçme olarak adlandırılmaktadır. Bu sebeple, bu tür işlemler için kullanılan analiz yöntemine, karışık ölçümler için iki yönlü (faktörlü) varyans analizi denilmektedir (Can, 2013).

Araştırmada grupların bilgilendirici metin yazma ön-test ve son-test puanları ortalamaları arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Karışık Ölçümlerde İki Faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu testin ön koşulları, sonuçları ve bu sonuçlara göre yapılan yorumlar aşağıdaki gibidir.

İki Faktörlü ANOVA testinin yapılabilmesi için bazı önkoşulların sağlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki grupların puanlarının normal dağılım göstermesidir. Grupların bilgilendirici metin yazma ön-test ve son-test puanlarının normallik dağılımını incelemek için shapiro-wilk testi sonuçlarına bakılmıştır (Tablo 18). Sonuçlar incelendiğinde deney

grubunun ve kontrol grubunun son testlerinin $p > .05$ şartını sağlamadığı görüldüğü için skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin +2 ve -2 arasında olması halinde verilerin normal dağıldığı kabul edilir (George & Mallery, 2010). İlgili verilerin belirlenen aralıkta olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest ve Sonteste Yazdıkları Bilgilendirici Metinlerin Başarı Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Tablosu

Gruplar	Testler	Shapiro Wilk	
		Statistic	p
Deney Grubu	Öntest	.912	.071*
	Sontest	.783	.000
Kontrol Grubu	Öntest	.926	.128*
	Sontest	.863	.009

* $p > .05$

Araştırmalarda aynı anda birden fazla grupta yapılan ölçümlerde (ön-test ve son-test), grupların varyansının homojen olması gerekmektedir. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için grupların varyansları arasında anlamlı farkın olup olmadığını gösteren Levene testi yapılmıştır (Can, 2013). Bu teste ilişkin sonuçlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi (Levene Testi)

	F	sd1	sd2	Sig.
Öntest	.434	1	38	.514*
Sontest	1.849	1	38	.182*

* $p > .05$

Tablo 19’da verilen Levene testi sonuçlarına göre iki testin de (öntest ve sontest) varyanslarının homojenliği test edilmiştir ($F(1-38) = .434, = 1.849; p > .05$). Bu test sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma öntest ve sontest puanlarının homojen olduğu görülmüştür. İki yönlü ANOVA analizi yapabilmek için

sağlanması gereken üçüncü şart ise ölçüm gruplarının ikili karşılaştırmalarında grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmaması durumudur. Box's Test Of Equality of Covariance Matrices testi ile de bu durum kontrol edilmektedir. P değerinin .05'ten büyük olması durumunda bu şart sağlanmış olur (Can, 2013). Kovaryans matrisinin eşitliği varsayımının test edilmesine ilişkin veriler tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Kovaryans Matrisinin Eşitliği varsayımının Test Edilmesi (Box's M testi).

Box's M	2,301
F	,723
Sd1	3
Sd2	259920
P	.538*

*p>0.05

Tablo 20'deki verilere göre grupların kovaryansları arasında anlamlı fark yoktur ($F(3-259920)=2.301; p>.05$). İki yönlü ANOVA analizinin yapılabilmesi için ön şartların tamamının sağlanmasının ardından ön-test ve son-test testi puanları arasındaki anlamlılık testi verileri incelenmiştir (Tablo 21).

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	1423	39			
Grup (Birey/Grup)	696.200	1	696.200	36.400	.000*
Hata	726.800	38	726.800		
Denekleriçi	2196	40			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1125.000	1	1125.000	72.360	.000*
Grup*Ölçüm	480.200	1	480.200	30.886	.000*
Hata	590.800	38	15.547		
Toplam	3619	79			

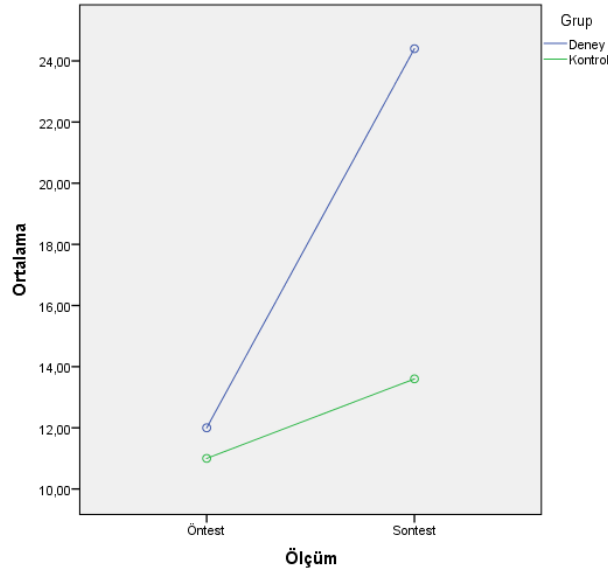
*p<.01

Tablo 21'deki sonuçlar incelendiğinde grup ayrımı yapılmaksızın (deney ve kontrol gruplarındaki tüm katılımcıların) bilgilendirici metin yazma sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(1-38)}=72.360$, $p < .000$]. Bu sonuca göre süreç temelli yazma modüler programı uygulanan sınıftaki 20 öğrenci ve Türkçe dersi öğretim programına göre öğrenim gören 20 öğrenci, bütünüyle bir grup olarak ele alındığında, bu büyük grubun bilgilendirici metin yazma sontest puan ortalaması ile öntest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ancak araştırmanın hipotezini asıl ilgilendiren kısım süreç temelli yazma modüler programının uygulandığı sınıfta (deney grubu) veya Türkçe dersi öğretim programına göre öğrenim gören sınıfta (kontrol grubu) yer almış olmanın, bilgilendirici metin yazma (sontest öntest farkı) üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığıdır. Bu durum incelendiğinde grubun (deney ya da kontrol) ölçüm sonuçları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1-38)}=30.886$, $p < .000$]. Grafik 2'deki Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bilgilendirici metin yazma Öntest ve Sontestten Aldıkları

Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları Grafiğinden bu sonuç daha anlaşılır bir şekilde görülebilmektedir.

Grafik 2

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları Grafiği



Sonrasında ise deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin yazma sontest ve öntest puanlarının toplamları arasındaki farkın anlamlılık sonuçları incelenmiştir. Tablo 21'deki anlamlılık testi sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ve öntest puanları toplamı ile kontrol grubunun sontest ve öntest puanları toplamı arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-38)}=36.400$, $p > .000$]. Bu bulgular, süreç temelli yazma modüler programının, bilgilendirici metin yazma üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma uygulama öncesi puanları ile uygulama sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi puanları arasındaki farkın belirlenmesi için ilişkili örneklem için t-test kullanılmıştır.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Yazma Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Deney	Öntest	20	12.00	3.64	19	-10,472	,000
	Sontest	20	24.40	4.21			
Kontrol	Öntest	20	11.00	2.90	19	-1,990	,061
	Sontest	20	13.60	5,47			

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma uygulama öncesi ve sonrası puanlarında süreç temelli yazma modüler programının etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [t(19)=-10,472, p<.0,05]. Bu sonuçtan hareketle süreç temelli yazma modüler programının deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarıları üzerine anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu etkinin etki büyüklüğü incelendiğinde ise bu değer çok büyük etki değeri aralığında olduğu tespit edilmiştir (d=2,341).

Türkçe dersi öğretim programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi yazmaya ilişkin tutum ölçeği puan ortalamaları (\bar{X} öntest=11.00) ile uygulama sonrası puan ortalamaları (\bar{X} sontest=13.60) incelendiğinde de sayısal olarak bir artış gözlemlenmektedir ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarı puanlarına ilişkin analiz sonuçları. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Grupların ön-test ve son-testlerdeki hikâye edici metin yazma başarı puanları arasında, kullanılan yöntem (süreç temelli yazma modüler programına yönelik öğretim ve Türkçe Dersi öğretim programına göre

öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu aşamada deney ve kontrol gruplarının yazdıkları hikâye edici metinlerin ön-test ve son-test ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerin ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metin Yazma Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	20	14.10	3.80	20	27.10	6.37
Kontrol	20	12.00	2.93	20	16.20	7.43

Tablo 23’te yer alan betimsel istatistiklerde görüldüğü gibi hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin sontest puanları öntest puanlarına göre artış göstermiştir (Deney grubu ön test=14.10, deney grubu son test=27.10, kontrol grubu ön test=12.00, kontrol grubu son test=16.20).

Araştırmada grupların ön test ve son testte yazdıkları hikâye edici metinlerin başarı puanları ortalamaları arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Karışık Ölçümlerde İki Faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu testin ön koşulları, sonuçları ve bu sonuçlara göre yapılan yorumlar aşağıdaki gibidir.

İki Faktörlü ANOVA testinin yapılabilmesi için bazı önkoşulların sağlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki grupların puanlarının normal dağılım göstermesidir. Grupların hikâye edici metin yazma ön-test ve son-test puanlarının normal dağılımını incelemek için shapiro-wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Örneklemden denek sayısı 50’den az olması durumunda shapiro-wilk testi kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca Hox ve diğerlerine (2017) göre Shapiro-Wilk Z testi diğer normallik testlerine göre daha iyi sonuçlar

vermektedir. Tablo 24'teki verilere göre grupların test puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Ve Son Testte Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Başarı Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Tablosu

Gruplar	Testler	Shapiro Wilk	
		Statistic	p
Deney Grubu	Öntest	.114	.712 *
	Sontest	.173	.345 *
Kontrol Grubu	Öntest	.133	.089 *
	Sontest	.166	.054 *

*p>.05

Araştırmalarda aynı anda birden fazla grupta yapılan ölçümlerde (ön-test ve son-test), grupların varyansının homojen olması gerekmektedir. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için grupların varyansları arasında anlamlı farkın olup olmadığını gösteren Levene testi yapılmıştır (Can, 2013). Bu teste ilişkin sonuçlar tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Varyansların Homojenliği Varsayımının Test Edilmesi (Levene Testi)

	F	sd1	sd2	Sig.
Öntest	1.406	1	38	.243*
Sontest	1.090	1	38	.303*

*p>.05

Tablo 25'te verilen Levene testi sonuçlarına göre iki testin de (öntest ve sontest) varyanslarının homojenliği test edilmiştir ($F(1-38)=1.406$, $F(1,38)=1.090$; $p>.05$). Bu test sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma öntest ve sontest puanlarının homojen olduğu görülmüştür. İki yönlü ANOVA analizi yapabilmek için sağlanması gereken üçüncü şart ise ölçüm gruplarının ikili karşılaştırmalarında grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmaması durumudur. Box's Test Of Equality of

Covariance Matrices testi ile de bu durum kontrol edilmektedir. P değerinin .05'ten büyük olması durumunda bu şart sağlanmış olur (Can, 2013). Kovaryans matrisinin eşitliği varsayımının test edilmesine ilişkin veriler tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Kovaryans Matrisinin Eşitliği varsayımının Test Edilmesi (Box's M testi).

Box's M	1.798
F	.565
Sd1	3
Sd2	259920
P	.638*

*p>0.05

Tablo 26'daki verilere göre grupların kovaryansları arasında anlamlı fark yoktur ($F(3-259920)=1.798$; $p>.05$). İki yönlü ANOVA analizinin yapılabilmesi için ön şartların tamamının sağlanmasının ardından ön-test ve son-test testi puanları arasındaki anlamlılık testi verileri incelenmiştir (Tablo 27).

Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Ve Son Testte Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Başarı Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	1846,200	39			
Grup (Birey/Grup)	845.000	1	845.000	32.07	.000*
Hata	1001.200	38	26.347		
Denekleriçi	3127,600	40			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1479.200	1	1479.200	44.554	.000*
Grup*Ölçüm	387.200	1	387.200	11.663	.000*
Hata	1261.200	38	33.200		
Toplam	4973.800	79			

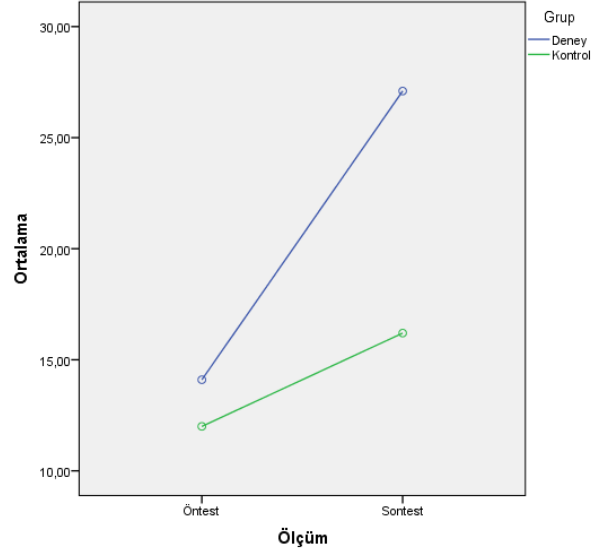
*p<.01

Tablo 27'deki sonuçlar incelendiğinde grup ayrımı yapılmaksızın (deney ve kontrol gruplarındaki tüm katılımcıların) hikâye edici metin yazma sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-38)}=44.554$, $p<.005$]. Bu sonuca göre süreç temelli yazma modüler programı uygulanan sınıftaki 20 öğrenci ve Türkçe dersi öğretim programına göre öğrenim gören 20 öğrenci, bütünüyle bir grup olarak ele alındığında, bu büyük grubun sontest puan ortalaması ile öntest puan ortalamaları arasında hikâye edici metin yazma başarısı açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmanın hipotezini asıl ilgilendiren kısım süreç temelli yazma modüler programının uygulandığı sınıfta (deney grubu) veya Türkçe dersi öğretim programına göre öğrenim gören sınıfta (kontrol grubu) yer almış olmanın hikâye edici metin yazma konusunda (sontest öntest farkı) üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığıdır. Bu durum incelendiğinde grubun (deney ya da kontrol) ölçüm sonuçları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1-38)}=11.663$, $p<.005$].

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin hikâye edici metin yazma Öntest ve Sontestten Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları Grafiğinden bu sonuç daha anlaşılır bir şekilde görülebilmektedir (Grafik 3).

Grafik 3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Ve Son Testte Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Başarı Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları



Sonrasında deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metin yazma sontest ve öntest puanlarının toplamları arasındaki farkın anlamlılık sonuçları incelenmiştir. Tablo 27'deki anlamlılık testi sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ve öntest puanları toplamı ile, kontrol grubunun sontest ve öntest puanları toplamı arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-38)}=32.07, p<.005$]. Bu bulgular, süreç temelli yazma modüler programının, hikâye edici metin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye metin yazma uygulama öncesi puanları ile uygulama sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi puanları arasındaki farkın belirlenmesi için ilişkili örneklem için t-test kullanılmıştır.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye Edici Metin Yazma Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Deney	Öntest	20	14.10	3.87	19	-7,255	,000
	Sontest	20	27.10	6.37			
Kontrol	Öntest	20	12.00	2.93	19	-2,268	,035
	Sontest	20	16.20	7.43			

Deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma uygulama öncesi ve sonrası puanlarında süreç temelli yazma modüler programının etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$t(19)=-7,255$, $p<.0,05$]. Bu sonuçtan hareketle süreç temelli yazma modüler programının deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarıları üzerine anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu etkinin etki büyüklüğü incelendiğinde ise bu değer çok büyük etki değeri aralığında olduğu tespit edilmiştir ($d=1,622$).

Türkçe dersi öğretim programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği kontrol grubundaki öğrencilerin de uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(19)=-2,268$, $p<.0,05$]. Bu durum hikâye edici metin yazmada hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin manidar bir şekilde puanlarının arttığını ortaya koymaktadır.

4.2. Nitel Bulgular

4.2.1. Deney grubundaki öğrencilerin yazar kimliği ön görüşmesine ait bulgular.

Uygulama öncesi deney grubu ile gerçekleştirilen görüşmeye göre öğrencilerin yazar kimliklerinin on dört tema altında şekillendiği görülmüştür. Bu temalar; daha iyi yazı yazmak

için yapılması gerekenler, yazılarının düzeltilmesine bakışları, iyi yazarın özellikleri, yazılarının paylaşılmasına bakışları, yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları, yazar geçmişleri, yazar öz benlikleri, yazma içerik tercihi, yazma konu tercihi, yazma türü tercihi, yazma sebepleri, yazmanın hayata etkileri, yazmanın önemi ve yazmaya yönelik tutumdur.

Daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler

Deney grubundaki öğrencilerle, yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde katılımcılar tarafından, iyi yazı yazabilmek için öncelikle iyi okur olunması gerektiği ifade edilmiştir. İyi bir okur olmanın yanı sıra derslerde öğretmeni dikkatli bir şekilde dinlemenin de iyi yazı yazabilmek için gerekli olduğu dile getirilmiştir. Bu iki alt tema da yazma konusunda başarılı olan öğrenciler tarafından söylenmiştir. Yine öğrenciler tarafından vurgulanan bir diğer önemli nokta ise iyi yazı yazabilmek için bilgi sahibi olmak gerektiği şeklindedir. Bunun için öğrenciler bilgi edinmenin önemine değinmiştir. Bunların dışında çok çalışmak, çok yazı yazmak, yazı yazarken dikkatli olmak, el yazısı öğrenmek, gezmek, hayal gücünü kullanmak, iyi kaleme sahip olmak ve rüya görmek de iyi yazı yazılabilmesi için gerekli görülmüştür. Daha iyi yazı yazabilmek için dile getirilen söylemlerin tamamı başarılı ve orta düzeydeki yazarlar tarafından dile getirilmiştir. Kötü yazı yazan hiçbir öğrenci bu tema altında söylem dile getirmemiştir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Daha iyi yazılar yazmam için birkaç saat kitap okumalıyım. Yani çok okumalıyım.” **(iyi okur olmak)**

Ö: “Ansiklopediler okumam gerek. Her yerden okumalıyım. Böylece daha çok bilgili olup daha iyi yazılar yazabilirim.” **(iyi okur olmak)**

E: “Daha iyi yazılar yazmam için daha fazla şey öğrenmem gerekir. Daha da fazla şeyler dinlemem gerekir. Öğretmenimi iyi dinlemeliyim.” **(öğretmeni dinlemek)**

E: “Öğretmenimi dinlemeliyim. Bir de öğretmenimin anlattıklarını dinlemeliyim.”

(öğretmeni dinlemek)

G: “Çok bilgi sahibi olmamız gerekli. Çok fazla bilgi öğrenmeliyiz.” **(bilgi sahibi**

olmak)

Öğrencilerin yazılarının düzeltilmesine bakışları

Deney grubundaki öğrenciler yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde yazdıkları yazıların düzeltilmesine yönelik hem olumlu hem de olumsuz söylemler dile getirmişlerdir. Yazılarının düzeltilmesine olumsuz bakan öğrenciler genel olarak yazılarının düzeltilmesini beğenilmeme olarak algıladıklarından ve tekrar yazmak zor geldiğinden düzeltme istemediklerini ifade etmişlerdir. Düzeltmeye olumlu bakan öğrenciler ise, düzeltmeler sayesinde yazılarının daha iyi olabileceğini ifade ederek düzetmenin olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yazılarının düzeltilmesine bakışları teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö: “Üzgün. Çünkü silip tekrar yazmak zorunda kalacağım. Yazım daha düzgün olur aslında. Daha iyi olur. Bunun için mutlu olurum ama bir kere daha yazacağım için üzülürüm.” **(olumlu/olumsuz)**

H: “Kötü. O zaman kötü yazdığımı hissederim. Üzülürüm.” **(olumsuz)**

E: “Mutlu hissederim çünkü hatamın nerede olduğunu anlamaya çalışırım.” **(olumlu)**

İyi yazarın özellikleri

Öğrenciler iyi yazarın özellikleri teması altında genel olarak “daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler” temasında dile getirdiği söylemlere yakın ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler yoğun olarak iyi bir yazarın aynı zamanda iyi bir okur olacağını ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğretmeni iyi dinlemek ve bilgili olmak alt temaları da iyi bir yazarın özellikleri olarak yoğun bir şekilde dile getirilmiştir. Öğrenciler bu alt temalar dışında

çalışkan olma, dengeli olma, dikkatli olma, harfleri doğru yazma, iyi bir kaleme sahip olma, kalemi doğru tutma, üniversiteye gitme ve yavaş yazma gibi alt temaları kullanarak iyi bir yazarı tanımlamışlardır. Bu tema altında dile getirilen söylemler daha çok başarılı ve orta düzeyde başarılı yazarlar tarafından söylenmiştir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö: “Kitaplar okuyarak bilgiler öğrenmeliyiz. İyi yazarlar çok kitap okur, bilgili olur.”

(iyi okur olmak)

H: “Öğretmenlerini güzel dinledikleri için güzel yazı yazarlar. Başka bir şey aklıma gelmedi.” **(öğretmeni iyi dinlemek)**

D: “Bize bilgi vermesi. O kişilerin bilgi sahibi olması (öğretmenlerin). Bilgili olması iyi yazmasını sağlar.” **(bilgili olmak)**

G: “Kalem üretilebilir. Kendi kendine yazsın diye. Ben mühendis olup onu yapacağım.” **(kendi yazı yazan kalem üretmek)**

Öğrencilerin yazılarının paylaşılmasına bakışları

Deney grubundaki öğrenciler ön görüşmelerde yazdıkları yazıları paylaşma konusunda genel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Yazdıkları yazıları paylaşma konusunda olumlu görüş bildiren öğrenciler, genellikle yazdıkları yazıların başkaları tarafından okunmasının kendilerini mutlu edeceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda olumsuz görüş bildiren öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler genel olarak yazdıkları yazının kötü olabileceğini ve böyle bir durumda sınıfta alay edileceklerini düşündüklerinden yazılarını paylaşmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazılarını paylaşma teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö: “İyi olur. Çünkü onlar benden bilgi öğrenmiş olur. Benim için de iyi olur. Çünkü heyecanlı oluyorum mesela okurken.” **(olumlu)**

H: “İsterim. Bence benim yazımı herkesin görmesini istiyorum.” **(olumlu)**

G: “Olmaz. Kötü ise dalga geçerler.” **(olumsuz)**

E: “Benim yazım daha güzel derler. Yazımı beğenmezler.” **(olumsuz)**

Öğrencilerin yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları

Deney grubundaki öğrenciler ön görüşmelerde yazı yazarken yardım alma konusunda genel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler yardım almanın yazılarının kalitesini arttıracığını ve daha iyi yazılar yazmasını sağlayacağını dile getirmiştir. Bu tema altında az sayıda da olsa yardım alınmamasına yönelik söylemler de bulunmaktadır. Bu söylemler daha çok yazılarını kendilerinin yazabilecekleri ve başkasından gelecek bir yardıma ihtiyaç duyulmadığı şeklindedir. Bu görüşe sahip olan öğrenciler yardım alarak yazılan yazıların kendilerine ait olmadığını, yani yazıyı sahiplenemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyine göre bakıldığında yazı yazmada başarısız olan öğrencilerin yardım almaya daha olumsuz baktığı görülmektedir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Olur. Bence iyi bir şey. Çünkü yazımın daha güzel olmasını sağlayabilir. Hatta bana bazı fikirler verebilir.” **(olumlu)**

Ö: “Olabilir. Bu iyi bir şey. Benden az biliyorsa ben de ondan farklı şeyler biliyorsam o da bana söyler ben de ona.” **(olumlu)**

G: “İyi düşünmem. Ben yazarım zaten. Kitap daha iyi yardım eder bana. Ben yardım istemem, kitaptan öğrenirim.” **(olumlu-kitaptan yardım alırım)**

H: “Hayır. İyi bir şey değil. Çünkü ben kendim öğreniyorum. O zaman ondan öğrenmiş olurum. Onun dediğini yazmış olurum.” **(olumsuz)**

Öğrencilerin yazar geçmişleri

Deney grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde yazar geçmişlerine yani daha önce neler yazdıklarına yönelik hem yazma

çalışması yapıldığına hem de yapılmadığına dair söylemler bulunmaktadır. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin, uygulama öncesinde yazma ile ilgili birtakım tecrübelerinin olduğu ama tamamının bu süreçlerden geçmediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazar geçmişine yönelik olarak dile getirdiği söylem aşağıda belirtilmiştir:

E: “Yazmadık daha önce hiç. Yani öyle ödev falan yaptık, o zaman yazı yazdık. Ama böyle bir konu ile ilgili falan yazmadık”

H: “Hikâye de yazdım ben bilgi verici de. Arabamız ile ilgili yazdım. Arabamızdaki özellikleri belli etmek istedim.”

D: “Hikâye yazmak beni daha mutlu etti. Çünkü ben okuyunca çok seviyorum. Hikâyelerimi okurken seviyorum.”

Öğrencilerin yazar öz benlikleri

Deney grubundaki öğrenciler, yazar öz benliği teması altında, kendilerinin nasıl bir yazar olduklarını açıklamışlardır. Görüşmede yazar öz benliği teması altında öğrencilerin genelde kendilerini başarılı yazarlar olarak gördükleri tespit edilmiştir. Kendilerini iyi yazar olarak ifade eden öğrenciler, yazı yazarken acele etmediklerini, iyi bir aktarıcı olduklarını, konu seçiminde iyi olduklarını ve yanlış yazdığı şeyleri bularak düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Az sayıda söylem ise öğrencilerin kendilerini orta düzeyde başarılı yazar olarak görmelerine yöneliktir. Bu öğrenciler ise zaman zaman hatalar yaptıklarını, bu sebeple iyi bir yazar olamadıklarını ifade etmiştir. Bu noktada dikkat çeken bir durum ise aslında yazma konusunda başarılı olmayan öğrencilerin de kendilerini başarılı olarak görmeleridir. Bu durum öğrencilerin ya yazma becerisi konusunda öz farkındalığa sahip olmadıkları ya da görüşmelerde kötü olduklarını ifade etmekten çekindikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazar öz benliklerine yönelik dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö: “Başarılı. Çok kitap okuyorum. Öğretmenimi çok iyi dinliyorum. Kalem tutmama da dikkat ediyorum.” **(başarılı bir yazarım)**

E: “Evet konusu güzel bence. Yazdığım yazıların yani. O yüzden iyiyim ben.”

(başarılı bir yazarım)

E: “Ayrıca güzel de anlatabiliyorum. İyi anlatabiliyorum yani yazımda.” **(başarılı bir yazarım)**

E₂: “Orta bir yazarım. Çünkü yazarken hatalar yapabiliyorum. Bazen hatalar yapıyorum.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

G: “Orta. Ben kendi yazdığım şiiri zor okuyorum, yazıyorum ama sonra aaaa ben ne yazmışım diyorum. Eskide kaldığı için okumak istemiyorum.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

Öğrencilerin yazma içerik tercihleri

Deney grubundaki öğrenciler yazma içerik tercihi teması altında kendilerinin hangi içerikte yazılar yazmayı sevdiklerini ve tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu tema altında dile getirilen yalnızca bir söylem bulunmaktadır. Öğrenci yazma içerik tercihi teması altında komik olaylar yazmayı tercih ettiğini dile getirmiştir. Komik olaylarla hem yazısını okuyanların hem de kendisinin daha mutlu olacağını ifade etmiştir. Bu temaya ait söylem aşağıdaki gibidir:

G: “Evet çünkü mutlu bir konu ise daha mutlu hissederim ve hiç unutmam. Ama mutsuz bir yazarsam üzülürüm. Ondan komik yazmak isterim.” **(komik olaylar)**

Öğrencilerin yazma konu tercihleri

Deney grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde yazdıkları yazılarda tercih ettikleri konular da ortaya çıkarılmıştır.

Öğrenciler en çok hayvanlarla ilgili yazı yazmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Hayvanlar dışında ise, araba, bisiklet, çizgi filmler ve prensesler ile ilgili konular ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin son olarak üzerinde durdukları konu ise Mustafa Kemal Atatürk'tür.

Öğrencilerin yazma konu tercihleri teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin yazma konu tercihine yönelik olarak dile getirdiği söylemler aşağıdaki gibidir:

D: “Çevreme sorarım anneme falan. Hayvanlarla ilgili falan. Çünkü hayvanları çok seviyorum.” (**hayvanlar**)

H: “Hikâye de yazdım ben bilgi verici de. Arabamız ile ilgili yazdım. Arabamızdaki özellikleri belli etmek istedim.” (**araba**)

E2: “Atatürk. Atatürk ile ilgili yazmak istiyorum. Hikâye yazmak. Çizgi filmlerde geçen şeyler. Bunlar mutlu eder beni.” (**Mustafa Kemal Atatürk**)

G: “Bilmiyorum. Bisiklet falan seçerim ben. Başka düşünecek bir şey yok. Daha iyi biliyorum onu sonuçta. Bence öyle ben bildiğim şeyleri yazarım.” (**bisiklet**)

Öğrencilerin yazma türü tercihleri

Öğrencilerin yazma içeriği ve konusu dışında yazılarında tercih ettikleri metin türleri de elde edilmiştir. Öğrenciler bu tema altında en yoğun bir şekilde hikâye edici metin yazmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Hikâye edici metinden sonra en çok tercih edilen metin türü ise şiirdir. Bunlar dışında öğrenciler bilgilendirici metinleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

G: “Hikâye yazdım bir kere. Yazmıştım. En çok hikâye mutlu etti. Çok eğlenceli çünkü. Eğlenceli olduğu için canım sıkıldığında yazıyorum. Ya da önce kitabı okuyorum sonra onu yazıyorum hatırladığım kadarıyla. Çok eğleniyorum o zaman. Kitabı düşünüyorum.” (**Hikâye edici**)

D: “Hikâye yazmak beni daha mutlu etti. Çünkü ben okuyunca çok seviyorum. Hikâyelerimi okurken seviyorum.” (**Hikâye edici**)

E: “Masal yazmayı daha çok seviyorum ama. Çünkü masalın güzel olacağına inanıyorum. Daha eğlenceli bence masal. Masal daha eğlenceli, çünkü eğlenceli karakterler olabilir masalda.” **(Hikâye edici)**

E₂: “Mesela biraz yazıyoruz bazen. Şiir yazmak. Çünkü ben şiirde uydurmayı çok seviyorum. Uydurarak yazmayı seviyorum.” **(Şiir)**

H: “Hikâye de yazdım ben bilgi verici de. Arabamız ile ilgili yazdım. Arabamızdaki özellikleri belli etmek istedim. Arabamızı tanıttım, o çok eğlenceliydi mesela.” **(Bilgilendirici)**

Öğrencilerin yazma sebepleri

Öğrenciler yazı yazma sebepleri teması altında farklı söylemler dile getirmişlerdir. Yoğun olarak dile getirilen söylemler, bir şey yaşayınca, bir şey görünce, günlük hayatta bazı ihtiyaçları karşılamak için, ödev yapmak için ve günlük tutmak için olarak ön plana çıkmıştır. Bunlar dışında dile getirilen söylemler ise bir şey okuduklarında, canları sıkıldığında, üzüldüklerinde ya da sevindiklerinde ve yeni bir şey öğrendiklerinde yazı yazmak istedikleri şeklindedir. Buradan hareketle öğrencilerin daha çok bizzat yaşadıkları şeyleri yazmaya daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin yazma sebepleri teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin yazma sebepleri olarak ifade ettiği söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

H: “Bir şeyler okuyunca aklıma gelenleri yazarım. Günlüğüme yazarım. Bir şeyler yapınca da yazarım.” **(bir şey okuyunca/bir şey yaşadığımda)**

E₂: “Üzüldüğümde sevindiğimde falan yazabilirim belki. Bilmiyorum tam.” **(üzülme/sevinme)**

E₂: “Adımı unutmamak ya da bir şeyi unutmamak için de yazarım. Annem mesela marketten bir şey al der. Onu unutmamak için.” **(günlük hayat ihtiyaçları)**

G: “Mesela bir sürü hikâye yazıyorum bazen. Canım sıkılınca dışarı çıkmayınca yazıyorum.” **(can sıkıntısı)**

Yazmanın insan hayatına etkileri

Deney grubundaki öğrencilerle uygulama öncesi yazar kimliklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen görüşmelere göre, öğrenciler yazmanın insan hayatını önemli derecede etkilediğini ifade etmiştir. Bu noktada öğrencilerin en fazla üzerinde durduğu ve irdedeği konunun yazmanın akademik başarı için oldukça önemli ve etkili olduğudur. Bunun dışında öğrencilerin ailesi, yakın çevresi veya öğretmenleri tarafından beğenilmesi için de iyi yazı yazmaları gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazmanın insan hayatına etkileri teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca dile getirilen tüm söylemlerin dış kaynaklı olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler bu tema altında iç kaynaklı (yani yazma motivasyonu, yazmaya duyulan sevgi vb.) söylemler dile getirmemiştir. Öğrencilerin yazmanın akademik başarı ve beğenilme üzerinde ciddi etkileri olduğuna yönelik söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

E: “Etkiler. Mesela öğretmen ona kızar kötü olursa. Mesela öğretmen ceza verebilir çok kötü yazarsa. İşte iyi yazarsa aferin verebilir ya da defterine yıldız atabilir.”

(beğenilme)

E₂: “Güzel etkiler. Kötü yazarsak hiç kimse bizim yazımızı okuyamaz. İyi yazı yazarsak da herkes bizim yazımızı okur ve beğenir.” **(beğenilme)**

Ö: “Bilmem. Bazı farklar olur. Yazısı kötü olan iyi yazamaz. Çalışkan olamaz.”

(akademik başarı)

H: “Hayır. Çünkü biri okunaklı yazar, ötekinin ki okunmaz. İyi yazı yazabilmek daha iyi bir şey. O zaman iyi bir öğrenci olabiliriz.” **(akademik başarı)**

D: “Evet çünkü yazmazsak harfleri öğrenemiyoruz. O zaman da yazı yazamayız.

Okulu bitirmek için yazı yazmamız lazım.” **(akademik başarı)**

Yazmanın önemi

Öğrenciler yazmanın önemi teması altında yazmanın kendi görüşlerine göre önemli olup olmadığı durumunu sebepleriyle irdelemişlerdir. Bu noktada öğrencilerin yoğun olarak yazmanın önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Daha çok başarılı olmak için, yazıların okunabilmesi için ve beğenilme kaygısından dolayı yazmanın önemli olduğunu ifade edildiği görülmüştür. Bunun dışında yalnızca bir öğrenci önemli olmadığını ifade etmiş ev bunun gerekçesi olarak elinin çok yorulduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin yazmanın önemi teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin yazmanın önemi ve bunun sebeplerine yönelik olarak dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö: “Evet, çünkü güzel yazarsak yazar olabilirim. İleride tanınırım ve başarılı olurum. **(Önemli-beğenilme)**

H: “Evet. Çünkü öğretmeninin beğenmesini istersin. Düzgün okunması için yazılarımla önemli.” **(Önemli-beğenilme)**

E₂: “Önemli. Birisinin okuması için önemli. O zaman önemli olmaz. Birisi okusun diye yazarız. İyi bir şey bence okumaları. Daha başarılı olmamızı sağlar.” **(Önemli-başarılı olmak için)**

G: “Yok hayır. Çünkü elim yoruluyor.” **(Önemli değil- yorgunluk)**

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları

Deney grubundaki öğrencilerle uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde yazmaya yönelik tutumlarına yönelik dikkat çekici söylemler dile getirilmiştir. Öğrenciler genel olarak yazı yazmayı sevdiğini ve yazdıklarında mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Bunun dışında az sayıda da olsa yazmaya karşı ne olumlu ne de olumsuz tutum beslemediğini

ifade eden öğrenciler olmuştur. Bir öğrencinin ise yazmayı sevmediğini; çünkü yazarken çok yorulduğunu ifade ettiği görülmüştür. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutum teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Güzel bir şey. Çünkü ben yazı yazmayı çok seviyorum. Bazen yoruluyorum ama hoşuma gidiyor. Mutlu oluyorum. Herkes mutlu olmaz mesela yazı yazınca. Ben mutlu olurum diğerleri yoruluyorlar ve hemen teneffüs olmasını istiyorlar.” **(yazmayı severim)**

E2: “Hikâye yazdım bir kere. Yazmıştım. En çok hikâye mutlu etti. Çok eğlenceli çünkü. Eğlenceli olduğu için canım sıkıldığında yazıyorum. Ya da önce kitabı okuyorum sonra onu yazıyorum hatırladığım kadarıyla. Çok eğleniyorum o zaman. Kitabı düşünüyorum.” **(mutlu olurum)**

Ö: “Evet. Çünkü yazı yazmayı çok seviyorum. Bunu yaparken çok eğleniyorum.” **(yazmayı severim)**

G: “Hayır. Çünkü elim yoruluyor. Gezmek daha iyi. O yüzden sevmiyorum.” **(yazmayı sevmem)**

4.2.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazar Kimliği Ön Görüşmesine Ait

Bulgular. Kontrol grubu ile gerçekleştirilen ön görüşmeye göre öğrencilerin yazar kimliklerinin on dört tema altında şekillendiği görülmüştür. Bu temalar; daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler, yazılarının düzeltilmesine bakışları, iyi yazarın özellikleri, yazılarının paylaşılmasına bakışları, yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları, yazar geçmişleri, yazar öz benlikleri, yazma içerik tercihi, yazma konu tercihi, yazma türü tercihi, yazma sebepleri, yazmanın hayata etkileri, yazmanın önemi ve yazmaya yönelik tutumdur.

Daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler

Kontrol grubundaki öğrenciler yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde iyi yazı yazabilmek için çok kitap okunması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Kitap okumanın yanı sıra öğrencilerin vurguladığı bir diğer nokta ise çok çalışmaktır. Öğrenciler temel olarak bu iki nokta üzerinde durarak daha iyi yazı yazabilmek için çok okumak ve çok çalışmak gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda söylem geliştiren öğrenciler başarılı ve orta düzeyde başarılı yazılar yazan öğrencilerdir. Yazma başarısı düşük öğrencilerin bu görüşleri belirtmediği dikkat çekmektedir. Bunların dışında öğrenciler daha iyi yazı yazabilmek için beyni güçlendirmek, çok bilgi edinmek, dikkatli ve detaylı yazmak, kalemi doğru tutmak ve noktalama işaretlerine dikkat etmek gerektiğini ifade etmiştir. Daha iyi yazı yazabilmek için dile getirilen söylemlerden kitap okumak ve çok çalışmak dışında kalanların tamamı iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Daha fazla da okumam lazım bence. Daha fazla okursam daha çok bilgim olur.

Daha güzel yazarım.” **(iyi okur olmak)**

E₂: “Çalışmam gerekiyor. Çok çalışmam gerekiyor. İyi yazan arkadaşlarım hep çalışkan.” **(çok çalışmak)**

M: “Çok şey öğrenmem gerekiyor. Çok bilgili olmalıyız.” **(çok bilgi edinmek)**

K: “Eeeee mesela boş zamanlarımda bir şey yazıp kafamı güçlendirmem gerekiyor.” **(beyni güçlendirmek)**

D: “Başka noktalama işaretlerini koymayı unutmamalıyız. Yoksa yazılarımız güzel olmaz.” **(noktalama işaretlerine dikkat etmek)**

Öğrencilerin yazılarının düzeltilmesine bakışları

Kontrol grubundaki öğrenciler yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde yazdıkları yazıların düzeltilmesine yönelik hem olumlu hem de olumsuz

söylemler dile getirmişlerdir. Yazılarının daha başarılı biri tarafından kontrol edilip düzeltilmesine yönelik geliştirilen olumlu söylemlerin tamamı orta düzeyde ve başarılı yazılar yazan öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu öğrenciler başkaları tarafından kontrol edilen yazılarının düzeltme sonucunda daha nitelikli olacağına yönelik ifadeler kullanmıştır.

Başarısız öğrenciler ise yazılarının düzeltilmesine olumlu bakmamaktadır. Öğrenciler buna sebep olarak yazılarına düzeltme istendiğinde beğenilmediği anlamına geldiğini ve yazıları düzeltmenin vakit aldığını; bundan dolayı da yorulduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “İyi hissederim. İyi ama niye ben de bilmiyorum. Yazım daha iyi olur ama. Ondan biraz iyi hissederim.” **(olumlu)**

E₂: “Hmmm iyi. Çünkü çalışmayı seviyorum ben. Yazılarımı düzeltirsem daha iyi olur.” **(olumlu)**

M: “Fazla kötü değil. Çünkü fazla istemiyor aslında. Ama istese fazla kötü hissederim. Çünkü fazla çok yazıyorum sonra da uykum geliyor sonra da yapmak istemiyorum. Uzun olunca sıkılıyorum ben.” **(olumsuz)**

O: “Birazcık iyi hissederim. Çünkü güzel yazınca daha beğenirler beni. Birazcık üzülürüm. Çünkü beğenmemişler.” **(olumsuz)**

İyi yazarın özellikleri

Kontrol grubundaki öğrenciler ön görüşmede iyi yazarın özellikleri teması altında genel olarak “daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler” temasında dile getirdiği söylemlere yakın ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler yoğun olarak iyi bir yazarın aynı zamanda iyi bir okur olacağını ifade etmişlerdir. Bunun dışında iyi yazılar yazabilmek için çok çalışmak gerektiği yoğun bir şekilde dile getirilmiştir. Öğrenciler bu alt temalar dışında harfleri doğru yazma, iyi bir hafıza gücüne sahip olma, iyi resim yapma, kalemi doğru tutma ve kendine güvenme gibi özelliklerin iyi bir yazarın özellikleri olması gerektiğini ifade

etmiştir. Öğrencilerin iyi yazarın özellikleri teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

O: “Gördüğü her şeyi okuyup bunu defterine yazması. Her kitabı okuması, arkadaşlarının yazılarını da okuması. Yani çok okumak gerekiyor.” **(iyi okur olmak)**

K: “Yazılarını geliştirmeleri lazım. Güçlendirmek lazım. Mesela Zeynep çok çalıştı, çok yazı yazdı. Gayret etti. Sonra eeeee yazısı güçlendi.” **(çok çalışmak)**

M: “Başka bir de çok iyi resim yaptıkları için. İyi resim yapan arkadaşlarımdan yazıları daha güzel bence” **(iyi resim yapmak)**

K: “Kendilerine güveniyorlar. İyi yazı yazarlar bence çok güveniyorlar. Öğretmenine gösterirken çekinmiyorlar” **(kendine güvenmek)**

E: “Eeeee kalemi güzel tutuyor. Bence ondan güzel yazabiliyor.” **(kalemi doğru tutmak)**

Öğrencilerin yazılarının paylaşılmasına bakışları

Kontrol grubundaki öğrenciler ön görüşmelerde yazdıkları yazıları paylaşma konusunda genel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Yazdıkları yazıları paylaşma konusunda olumlu görüş bildiren öğrenciler genellikle yazdıkları yazıların başkaları tarafından okunmasının kendilerini mutlu edeceğini ve yazdıkları yazıları okuyan kişilerin bilgi edineceğinden dolayı kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda olumsuz görüş bildiren bir öğrenci bulunmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenci yanlış yazabileceğinden hareketle yazılarını paylaşmak istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yazılarını paylaşma teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin yazılarını paylaşma konusunda dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “İyi hissedirim. Bu beni mutlu eder. Çünkü inceliyorlar ve doğrularımı yanlışlarımı söylüyorlar.” **(olumlu)**

K: “Evet. Onlar da benim yazdığım şeye baksınlar. Bilgi edinsinler. Kafaları çalışmaları için, bir şeyler öğrenmeleri için.” **(olumlu)**

E₂ “Evet isterim. Güzel bir şey bence. Bu mutlu eder beni. Çünkü beğenirlerse mutlu olurum.” **(olumlu)**

D: “Hayır belki yanlış yazmışımdır. O zaman okuduklarında yanlışımı görürler. Paylaşmak istemem ben.” **(olumsuz)**

Öğrencilerin yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları

Kontrol grubundaki öğrenciler ön görüşmelerde yazı yazarken yardım alma konusunda genel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler genel olarak yardım almanın yazılarının kalitesini arttıracaklarını ve daha iyi yazılar yazmasını sağlayacaklarını dile getirmiştir. Öğrenciler ayrıca yardımlaşmanın iyi bir şey olduğunu ve yardımlaşmalarını kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema altında az sayıda da olsa yardım alınmamasına yönelik söylemler de bulunmaktadır. Bu söylemler daha çok yazılarını kendilerinin yazabilecekleri ve bu noktada yardımsız yazmanın daha iyi olduğu şeklindedir. Öğrencilerin yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

K: “İyi düşünürüm. Mutlu olurum yardım aldığımında. Mesela ben daha ilk daha yazmaya başladığımda bazı arkadaşlarımdan yardım alıyordum. Onlar da bana yardım ediyordu. Ben de onlara yardım ediyordum. Yardımlaşıyoruz, iyi bence.” **(olumlu)**

M: “Bence güzel. Çünkü bir yerde takıldığın yerde mesela şöyle orayı daha iyi yazarız. Bu iyi bir şey. Yardım almış oluyorum.” **(olumlu)**

O: “Birazcık iyi. Çünkü ben yazabiliyorum. Birazcık istiyorum ama çünkü ortayım.

Biraz alırsam daha iyi olurum.” **(olumlu)**

E₂: “Eeeee. Bence iyi bir şey. Çünkü gelişir o zaman. Bu da bizim için iyi.” **(olumlu)**

E: “Şey iyi düşünüyorum. Pek değil iyi aslında. Çünkü ne bileyim o sana yardım ediyor ama sen onu kendin yapmalısın.” **(olumsuz)**

Öğrencilerin yazar geçmişleri

Kontrol grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde yazar geçmişlerine yani daha önce neler yazdıklarına yönelik yazma çalışmaları yaptıklarını ifade eden söylemlere rastlanmıştır. Yalnızca bir öğrenci daha önce hiç yazma çalışması yapmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yazar geçmişleri teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencinin yazar geçmişine yönelik olarak dile getirdiği söylem aşağıda belirtilmiştir:

E: “Evet hepsini yaptık. Hikâye yazmak daha mutlu etti. Çünkü hikâyeleri seviyorum, okumayı seviyorum. O yüzden.” **(yazma çalışması yaptım)**

K: “Şiir ve hikâye yazdık biz. Şiir beni daha çok mutlu etti. Çünkü şiir yazmayı seviyorum. Çünkü eee canım sıkılınca falan şiir yazıyorum.” **(yazma çalışması yaptım)**

D: “Yazdık. Ben şiir ve hikâye yazarken mutlu oldum. Eğlenceli geliyorlar.

Yazıyorum sonra da uyurken onları okuyorum. O yüzden daha güzel geliyor.” **(yazma çalışması yaptım)**

M: “Hayır. Yok yazmadık. Yazı yazdığımda mutlu oldum ama okulda. Hikâye yazdığımda sizinle. Çünkü hikâye yazmayı sevdim. İlk kez yazdım.” **(yazma çalışması yapmadım)**

Öğrencilerin yazar öz benlikleri

Kontrol grubundaki öğrenciler yazar öz benliği teması altında kendilerinin nasıl bir yazar olduklarını açıklamışlardır. Görüşmede yazar öz benliği teması altında öğrencilerin genelde kendilerini başarılı ve orta düzeyde başarılı yazarlar olarak gördükleri tespit edilmiştir. Kendilerini başarılı yazar olarak gören öğrencilerin çalışma öncesinde başarılı ve orta düzeyde başarılı yazılar yazan öğrencilerden oldukları dikkat çekmektedir. Kendilerini başarılı olarak tanımlayan öğrenciler, çok çalıştıklarını, harfleri güzel yaptıklarını ve dersleri dikkatli dinlediklerini ifade etmişlerdir. Kendilerini orta düzeyde başarılı olarak gören öğrencilerin ise zaman zaman yazım ve noktalama hataları yaptıklarını, harfleri atladıklarını, sessiz ortamlarda daha iyi yazdıklarını ve uzun yazılar yazdıkları zaman yorulduklarını dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazar öz benliklerine yönelik dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

E: “Başarılı. Kalem güzel tutuyorum aynı Zeynep gibi. Harfleri güzel yapıyorum.”

(başarılı bir yazarım)

K: “Başarılı. Çalışırım. İyi ders dinlerim. Beynimi çalıştırırım.” **(başarılı bir yazarım)**

M: “Orta. Eeeee çünkü sivri kalemle daha iyi yazıyorum ama uçlu olan kalemlerle daha biraz kötü olabiliyor yazım. Uzun yazılar da yazabiliyorum ama aklıma gelen şeye göre. Kendi yazımı azıcık beğenirim ben ya da biraz fazla. Beğeniyorum.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

O: “Orta. Çok iyi yazamıyorum bazen. Sessiz ve sakin durumlarda daha iyi yazıyorum.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

D: “Orta olarak görüyorum. Bazen noktalama işaretlerini unutuyorum. Zaman zaman hata yapıyorum. Bazen harfleri unutuyorum. Bazen cümlelerin başındaki harfleri küçük yazıyorum.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

Öğrencilerin yazma içerik tercihleri

Kontrol grubundaki öğrenciler yazma içerik tercihi teması altında kendilerinin hangi içerikte yazılar yazmayı sevdiğini ve tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu tema altında dile getirilen yalnızca bir söylem bulunmaktadır. Öğrenci yazma içerik tercihi teması altında fantastik olaylar yazmayı tercih ettiğini dile getirmiştir. Fantastik olayların değişik içeriğinden dolayı öğrenci fantastik olayları yazmayı daha fazla tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğrencinin fantastik yazı yazmayı tercih ettiğine dair dile getirdiği söylem aşağıdaki gibidir:

M: “Derste yazarım ben. Konuyla ilgili anlatacağım şey değişik fantastik bir şeyler anlatırım. Çünkü fazla değişik oluyor ya.” (**fantastik olaylar**)

Öğrencilerin yazma konu tercihleri

Kontrol grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde yazdıkları yazılarda tercih ettikleri konular da ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler en çok dinazorlar ve hayvanlarla ilgili yazı yazmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Bu konular dışında ise, hayat bilgisi konuları ile ilgili yazılar ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma konu tercihleri teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin yazma konu tercihine yönelik olarak dile getirdiği söylemler aşağıdaki gibidir:

E: “Eeeeeee belirliyorum bir şekilde. Yazıya göre. Mesela hikâye aslan ile fareyi yazdım çünkü annem bana küçükken hep anlatıyordu çok seviyordum onu. Ama bunlardan mutlu hikâyeleri yazmayı daha çok seviyorum.” (**hayvanlar**)

O: “Bazen yazıyoruz. Dinazorlu yazılar beni mutlu ediyor. Çünkü onlar benim en sevdiğim canlılar.” (**dinazor**)

K: “Eeeee hayat bilgisi. Aklımda düşünüyorum önce ben sonra aklımda düşündüğüm şeyi kâğıda oraya başlığını şeyini falan yazdım, öyle yazdım yani.” (**Hayat bilgisi konuları**)

Öğrencilerin yazma türü tercihleri

Kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan ön görüşmeler sonucunda ortaya çıkan temalardan bir tanesi de öğrencilerin yazılarında kullandıkları yazma türü tercihleridir. Öğrenciler bu tema altında en yoğun bir şekilde hikâye edici metin yazmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Hikâye edici metinden sonra en çok tercih edilen metin türü ise şiirdir. Öğrencilerin yazma türü tercihleri teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

K: “Hikâye de eğlenceli bence. Hikâyede öğrendiklerimizi ya da öğrendiklerimizi özetini yazıp ve dinlediği onu dinlediğimizde bilgiler ediniyoruz.” **(Hikâye edici)**

D: “Yazdık. Ben şiir ve hikâye yazarken mutlu oldum. Eğlenceli geliyorlar.

Yazıyorum sonra da uyurken onları okuyorum. O yüzden daha güzel geliyor.”

(Hikâye edici/şiir)

E₂: “Düşünerek karar veririm. Masal mutlu eder daha çok yani. Masalda insanları nasıl koruduğumu falan anlatırım.” **(Hikâye edici)**

Öğrencilerin yazma sebepleri

Kontrol grubundaki öğrenciler kendi yazı yazma sebepleri teması altında farklı söylemler dile getirmişlerdir. Yoğun olarak dile getirilen söylemler, bir şey yaşayınca ve bir şey öğrenince olarak ön plana çıkmıştır. Bunlar dışında dile getirilen söylemler ise bir şey okuyunca, biri yazı yazdığında, boş zamanlarda, derste, gazeteci olmak için, günlük tutmak için, mektup yazmak için, özel günlerde, üzüldüğünde ya da sevindiğinde yazı yazmak istedikleri şeklindedir. Buradan hareketle öğrencilerin daha çok bizzat yaşadıkları şeyleri yazmaya daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin yazma sebepleri teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık

göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin yazma sebepleri olarak ifade ettiği söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

K: “Öğrendiğim şeyleri yazmayı severim. Derslerden sonra mesela yazmayı severim.”

(bir şey öğrenince)

D: “Önümüze bazen kâğıt koyuyorlar. Biri yaz dediğinde yazıyorum. Kendi bir şey olduğunda da yazmak istiyorum. Mesela Cumhuriyet Bayramı gibi özel günlerde falan. Birisinin doğum günü olduğunda. Mektup yazmak mesela.” **(biri**

istediğinde/özel günlerde)

E₂: “Okuduktan sonra yazarım ben. Okuduktan sonra daha iyi yazarım çünkü ben.”

(bir şey okuduktan sonra)

M: “Bence istediği zaman. Yani istediğinde yazıp çok öğrenmesi lazım. Bir şeye çok sevindiğinde üzüldüğünde de eğer günlüğü varsa yazar.”

(sevindiğinde/üzüldüğünde)

Yazmanın insan hayatına etkileri

Kontrol grubundaki öğrencilerle uygulama öncesi yazar kimliklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen görüşmelere göre, öğrenciler yazmanın insan hayatını önemli derecede etkilediğini ifade etmiştir. Bu noktada öğrencilerin en fazla üzerinde durduğu ve irdelediği konunun yazmanın akademik başarı için oldukça önemli ve etkili olduğudur. Bunun dışında öğrencilerin iyi bir iş ve maaş için de iyi yazı yazmaları gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu noktada dikkat çeken bir nokta da yazmanın akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ifade eden öğrencilerin başarılı ve orta düzeyde yazılı anlatım başarısına sahip olmalarıdır. Buna karşın iyi yazmayı iyi iş ve para kazanma aracı olarak gören öğrenci ise yazma konusunda daha başarısız bir öğrencidir. Yani yazmada başarılı olan öğrenciler, yazmanın insan hayatına etkileri konusunda akademik başarıyı ön plana çıkarırken başarısız öğrenciler iyi bir iş ve maddi boyutu daha ön plana almaktadır. Öğrencilerin yazmanın

akademik başarı ve iyi bir iş/yüksek maaş üzerine ciddi etkileri olduğuna yönelik söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

K: “Evet önemli. Eeeee yazımı güçlendirmek için. Bence yazımı güçlendirmek önemli. Yani eğer iyi yazarsak daha başarılı olabiliriz. İyi yazı yazmak öğrencilerde önemlidir.” **(akademik başarı)**

D: “Önemli. Güzel yazı yazarsam öğretmenimiz bizimle gurur duyar. Annemiz babamız mutlu olur. Hayatını etkiler mi bilmiyorum. İyi yazı yazanlar daha çalışkan olur ama.” **(akademik başarı)**

E₂: “Evet bence önemli. Büyüyünce işe gidince sıkıntı çekmemek için önemli. Evet, etkiler. Kötü etkiler. Eğer iyi yazarlarsa daha çalışkan olurlar.” **(akademik başarı/iyi iş/para)**

M: “Bilmiyorum bence fazla etkilemez. Mesela benim yazım iyi olsa zengin olurum o yüzden iyi olabilir. İyi yazı yazarsak daha iyi işe girersin ve iyi para kazanırsın. Yani böyle bakınca önemli aslında.” **(iyi iş/para)**

Yazmanın önemi

Öğrenciler yazmanın önemi teması altında yazmanın kendi görüşlerine göre önemli olup olmadığı durumunu sebepleriyle irdelenmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin yoğun olarak yazmanın önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Daha çok başarılı olmak için, yazıların okunabilmesi için ve beğenilme kaygısından dolayı yazmanın önemli olduğunun ifade edildiği görülmüştür. Yazmanın önemli olduğunu ifade eden öğrencilerin yazılı anlatım başarısı yönünden başarılı ve orta düzeyde başarılı olmaları dikkat çekmektedir. Yazmanın biraz önemli olduğuna ve hiç önemli olmadığına dair söylemler de bulunmaktadır. Bu söylemlerin yazılı anlatım başarısı bakımından başarısız olan öğrenciler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Yine bu söylemleri dile getiren öğrencilerin, yazma başarı düzeylerinin düşük olmasından dolayı, ailelerinin kızmadığını özellikle vurguladıkları dikkat

çekmiştir. Öğrencilerin yazmanın önemi ve bunun sebeplerine yönelik dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

K: “Evet önemli. Eeeee yazımı güçlendirmek için. Bence yazımı güçlendirmek önemli. Yazı eğer iyi yazarsak daha başarılı olabiliriz. İyi yazı yazmak öğrencilerde önemlidir.” **(Önemli-başarılı olmak için)**

E: “Evet. Böyle güzel yani. Öğretmen bizi hem daha fazla sevmiş olur belki. **(Önemli-beğenilme)**

E₂: “Evet bence önemli. Büyüyünce işe gidince sıkıntı çekmemek için önemli. Evet, etkiler. Kötü etkiler. Eğer iyi yazarlarsa daha çalışkan olurlar.” **(Önemli-başarılı olmak için)**

O: “Birazcık önemli. Çok önemli değil. Bilmiyorum niye olduğunu. Mesela iyi yazarsa değişik şeyler olur. Yazım birazcık güzel olur. O zaman daha başarılı olur. Çirkin olursa biraz daha başarısız olur.” **(az önemli-başarılı olmak için)**

M: “Fazla değil. Niye, çünkü annemle babam falan kızmıyorlar. Çok önemsemezler. Fazla etkilemez o yüzden.” **(az önemli-aile tepkisi yok)**

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları

Kontrol grubundaki öğrencilerle uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde yazmaya yönelik tutumlara yönelik dikkat çekici söylemler dile getirilmiştir. Öğrenciler genel olarak yazı yazmayı sevdiklerini ve yazdıklarında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler yazı yazarken yaşadıkları bir olayı tekrar yaşıyor gibi hissettiklerinden dolayı mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçte zihinleri çalıştığı için yazı yazarken aynı zamanda bir şeyler öğrendiklerini de dile getirmiştir. Bunun dışında yazmayı sevmediğini ifade eden öğrenciler de olmuştur. Yazmayı sevmediğini ifade eden öğrenciler bunun sebebi olarak yazarken çok yorulduğunu gerekçe göstermiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutum

teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Evet. Çünkü o konuyu istiyorum ve onu hatırlıyorum. Yazdığımda tekrar yaşamış gibi oluyorum. Yazmak benim için duyguyu ifade ediyor.” (**yazmayı severim**)

O: “Evet mutlu olurum yazınca. Çünkü istediğim bir şey. Birazcık iyi şeyler geliyor aklıma. Güzel ve sivri yazılar yani farklı yazılar. Güzel bir şey yazma. Sevdiğim şeyleri yazmak mutlu eder” (**mutlu olurum**)

D: “Evet severim. Yine eğlenceli geliyor. Yazmak benim için bilgilerin daha çok güzel olduğunu gösteriyor.” (**yazmayı severim**)

E: “Yazmayı sevmiyorum genel olarak ama hikâye yazarken biraz seviyorum. Sevmememin sebebi de kolumun yorulması.” (**yazmayı sevmem**)

Tablo 29’da deney ve kontrol gruplarının ön görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar bütün halinde gösterilmiştir.

Tablo 29

Deney ve kontrol gruplarının ön görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar

Grup	Deney	Kontrol	
Temalar	Alt Temalar		
	İyi bir okur olma (1)	Çok kitap okuma (1)	
	Öğretmeni dikkatli dinleme (2)	Çok çalışmaktır (2)	
	Bilgi sahibi olmak (3)	Beyni güçlendirmek (3)	
	Çok çalışmak (4)	Çok bilgi edinmek (4)	
	Çok yazı yazmak (5)	Dikkatli ve detaylı yazmak (5)	
	Daha İyi Yazı Yazmak İçin Yapılması Gerekenler	Yazı yazarken dikkatli olmak (6)	Kalemi doğru tutmak (6)
		El yazısı öğrenmek (7)	Noktalama işaretlerine dikkat etmek (7)
		Gezmek (8)	
		Hayal gücünü kullanmak (9)	
	İyi kaleme sahip olmak (10)		

	Olumsuz	Olumsuz
	Beğenilmeme algıları (1)	Beğenilmeme algıları (1)
	Tekrar yazmanın zor gelmesi	Tekrar yazmanın zor gelmesi
Yazılarının Düzeltmesine	(2)	(2)
Bakışları		
	Olumlu	Olumlu
	Yazılarının daha iyi olması (3)	Yazılarının daha iyi olması (3)
	İyi bir okur (1)	İyi bir okur (1)
	Öğretmeni iyi dinlemek (2)	Çok çalışmak (2)
	Bilgili olmak (3)	Doğru yazma (3)
	Çalışkan olma (4)	İyi bir hafıza gücüne sahip olma
İyi Yazarın Özellikleri	Dengeli olma (5)	(4)
	Dikkatli olma (6)	İyi resim yapma (5)
	Harfleri doğru yazma (7)	Kalemi doğru tutma (6)
	İyi bir kaleme sahip olma (8)	Kendine güvenme (7)
	Kalemi doğru tutma(9)	
	Üniversiteye gitme (10)	
	Yavaş yazma (11)	
	Olumlu	Olumlu
	Paylaşmanın mutlu etmesi (1)	Paylaşmanın mutlu etmesi (1)
Yazılarının Paylaşılmasına		Başkalarına bilgi sağlama (2)
Bakışları		
	Olumsuz	Olumsuz
	Yazdıkları yazılar ile alay	Yanlış yazma (3)
	edilmesi (2)	

	Olumlu	Olumlu
	Yazıların kalitesini arttırır (1)	Yazıların kalitesini arttırır (1)
Yazı Yazarken Yardım Almaya Yönelik Bakışları	Daha iyi yazılar yazma (2)	Daha iyi yazılar yazma (2)
		Kendini mutlu hissetme (3)
	Olumsuz	Olumsuz
	Yazıyı sahiplenememe (3)	Yazıyı sahiplenememe (4)
Yazar Geçmişleri	Yazma çalışması var (1)	Yazma çalışması var (1)
	Yazma çalışması yok (2)	Yazma çalışması yok (2)
	Başarılı Yazar	Başarılı Yazar
	Yazı yazarken acele etmeme (1)	Çok çalışma (1)
	İyi bir aktarıcı olma (2)	Harfleri güzel yapma (2)
	Konu seçimini doğru yapma (3)	Dersleri dikkatli dinleme (3)
Yazar Öz Benlikleri	Yanlış yazdığı şeyleri bularak düzeltme (4)	Orta Başarılı Yazar
	Orta Başarılı Yazar	Zaman zaman yazım ve noktalama hataları yapma (4)
	Zaman zaman hatalar yapma (5)	Harfleri atlama (5)
		Uzun yazılar yazdıkları zaman yorulma (6)
Yazma İçerik Tercih	Komik olaylar (1)	Fantastik olaylar (1)
	Hayvanlar (1)	Dinozorlar (1)
	Araba (2)	Hayvanlar (2)
Yazma Konu Tercih	Bisiklet (3)	Hayat bilgisi konuları (3)
	Çizgi filmler (4)	
	Prencesler (5)	
	Mustafa Kemal Atatürk (6)	

Yazma Türü Tercih	Hikâye edici metin (1) Şiirdir (2) Bilgilendirici metin (3)	Hikâye edici metin (1) Şiirdir (2)
Yazma Sebepleri	Bir şey yaşayınca (1) Bir şey görünce (2) Günlük hayatta bazı ihtiyaçları karşılamak için (3) Ödev yapmak için (4) Günlük tutmak için (5)	Bir şey yaşayınca (1) Bir şey öğrenince (2) Bir şey okuyunca (3) Biri yazı yazdığında (4) Boş zamanlarda (5) Derste (6) Gazeteci olmak için (7) Günlük tutmak için (8) Mektup yazmak için (9) Özel günlerde (10) Üzüldeğinde ya da sevindiğinde (11)
Yazmanın Hayata Etkileri	Akademik başarı (1) Ailesi, yakın çevresi veya öğretmenleri tarafından beğenilme (2)	Akademik başarı (1) İyi bir iş (2) İyi bir maaş (3)
Yazmanın Önemi	Önemli Başarılı olmak için (1) Yazıların okunabilmesi için (2) Beğenilme kaygısı (3)	Önemli Başarılı olmak için (1) Yazıların okunabilmesi için (2) Beğenilme kaygısı (3)
	Önemsiz Elinin çok yorulması (4)	Önemsiz Gerekli olmaması (4)

	Olumlu	Olumlu
	Yazmayı severim (1)	Yazmayı severim (1)
Yazmaya Yönelik Tutum	Mutlu olurum (2)	Mutlu olurum (2)
		Yeni bir şeyler öğrenme (3)
	Olumsuz	Olumsuz
	Yorucu (3)	Yorucu (4)

4.2.3. Deney grubundaki öğrencilerin yazar kimliği son görüşmesine ait bulgular.

Hazırlanan süreç temelli yazma programının uygulanmasının ardından deney grubu ile gerçekleştirilen son görüşmelere göre öğrencilerin yazar kimliklerinin ön görüşmede olduğu gibi on dört tema altında şekillendiği görülmüştür. Son görüşmede elde edilen temaların ön görüşmede elde edilen temalar ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Son görüşmede elde edilen temalar; daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler, yazılarının düzeltilmesine bakışları, iyi yazarın özellikleri, yazılarının paylaşılmasına bakışları, yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları, yazar geçmişleri, yazar öz benlikleri, yazma içerik tercihi, yazma konu tercihi, yazma türü tercihi, yazma sebepleri, yazmanın hayata etkileri, yazmanın önemi ve yazmaya yönelik tutumdur.

Daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler

Deney grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde iyi yazı yazabilmek için öncelikle çok fazla yazma çalışması yapmak gerektiği ifade edilmiştir. Bu tema altında öğrencilerin bir kısmı çok yazmak gerekli derken bir kısmı da bir program dâhilinde yazılarının nasıl daha iyi hale getirileceği yönünde çalışılması gerektiğini dile getirilmiştir. Öğrenciler daha iyi yazı yazabilmek için yazma çalışması yapmak dışında çok okumak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada çok okumanın bilgi edinmek için gerekli olduğu ve bunun yazılarını daha iyi bir hale getireceği ifade edilmiştir. Bunların dışında çok çalışmak, dikkatli olmak, dürüst olmak, yazacağımız konu

üzerine düşünmek ve öğretmeni dinlemek de iyi yazı yazılabilmek için gerekli görülmüştür. Bu tema altında dile getirilen söylemlerde başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız olarak sınıflandırılan öğrencilerin tamamının söylem geliştirdiği tespit edilmiştir. Ön görüşmede bu tema altında dile getirilen söylemler yoğun olarak başarılı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu durum uygulama sonrasında yazma konusunda başarısız olan öğrencilerin de yazılarını daha iyi hale getirmek için fikir sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö: “Yazı çalışmalarını yapmam gerekiyor. Sizinle yaptığımız gibi. Bol bol öyle çalışma yaparsam yazılarım daha iyi olur o zaman.” (**yazma çalışması yapmak**)

E: “Bol bol yazı yazmalıyım. Daha çok çalışmalıyım. Daha fazla yazma çalışması yapmalıyım.” (**yazma çalışması yapmak**)

E₂: “Daha çok kitap okumam gerekiyor. Bilgi edinirim okuyunca. Yazılarım daha bilgi dolu olur” (**kitap okumak**)

H: “Kitap okumam gerekir. Ne kadar çok kitap okursam o kadar iyi yazı yazabilirim” (**kitap okumak**)

E₂: “Daha fazla düşünmem gerekiyor. Yazacağım konu hakkında yani. O konuyu iyi bilmem için düşünmem gerekiyor.” (**yazacağı konu üzerine düşünmek**)

H: “Dersleri daha iyi dinlemem gerekir. Öğretmenimi dinlersem daha başarılı olurum. Yazılarımı daha çok beğenir herkes.” (**öğretmeni dinlemek**)

D: “Ne denilirse onu yapmalıyım. Mesela sizin, öğretmenimin dediklerini.” (**öğretmeni dinlemek**)

Öğrencilerin yazılarının düzeltilmesine bakışları

Deney grubundaki öğrenciler yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde yazdıkları yazıların düzeltilmesine yönelik hem olumlu hem de olumsuz söylemler dile getirmişlerdir. Ön görüşmelerden farklı olarak öğrencilerin yazılarının

düzeltilmesine daha olumlu baktıkları fark edilmiştir. Örneğin bir öğrenci ön görüşmede düzeltmeye kesinlikle karşı olduğunu ifade ederken son görüşmede düzeltmenin yazılarını daha iyi bir hale getirdiğini söyleyerek bu görüşünü değiştirmiştir. Bununla birlikte yazılarının düzeltilmesine olumsuz bakan öğrencilerin söylemleri de bulunmaktadır. Yazılarının düzeltilmesine olumsuz bakan öğrenciler genel olarak yazılarının düzeltilmesini beğenilmeme olarak algıladıklarından ve tekrar yazmak zor geldiğinden düzeltme istemediklerini ifade etmiştir. Düzeltmeye olumlu bakan öğrenciler ise, düzeltmeler sayesinde yazılarının daha iyi olabileceğini ifade ederek düzeltmenin olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yazılarının düzeltilmesine bakışları teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Mutlu hissederim çünkü hatamın nerede olduğunu anlamaya çalışırım.” (**olumlu**)

H: “Düzeltilirim. Çünkü onlar benim iyiliğimi istiyor. Daha iyi olması için düzeltiyorlar. Ben de düzeltilirim.” (**olumlu**)

Ö: “Üzgün. Çünkü tekrar yazmak zorunda kalacağım. Çünkü bazen ellerim ağrıyor.” (**olumsuz**)

G: “Hiçbir şey hissetmem. Yine kızarlar gibi hissediyorum. Sevmiyorum o yüzden.” (**olumsuz**)

İyi yazarın özellikleri

Öğrenciler uygulamadan sonra gerçekleştirilen görüşmede iyi yazarın özellikleri teması altında şekilsel olarak güzel yazı yazan ve çok okuyan kişi tanımlamalarını yapmıştır. Öğrenciler düzen, tertip ve görüntü bakımından güzel yazan kişileri iyi bir yazar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda iyi bir yazarın, iyi bir okur olması gerektiği de öğrencilerin söylemlerinde sık rastlanan bir durum olarak ön plana çıkmaktadır. Bunun dışında araştırma yapmak ve yazma çalışması yapmak da yoğun bir şekilde dile getirilmiştir.

Öğrenciler bu alt temalar dışında dersleri düzenli takip etmek, yazacağı konu üzerine düşünmek, öğretmeni iyi dinlemek ve yavaş yazmak gibi alt temaları kullanarak iyi bir yazarı tanımlamışlardır. Bu tema altında dile getirilen söylemlerde başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız olarak sınıflandırılan öğrencilerin tamamının söylem geliştirdiği tespit edilmiştir. Ön görüşmede bu tema altında dile getirilen söylemler yoğun olarak başarılı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu durum uygulama sonrasında yazma konusunda başarısız olan öğrencilerin de iyi bir yazarın nasıl olduğu konusunda bazı fikirlerin zihinlerinde canlandığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E2: “Düzgün yazabilmesi. Yani böyle güzel görünmesi yazının. Öyle yazılar yazarların daha güzel oluyor” (**şekilsel olarak güzel yazmak**)

Ö: “Güzel yazı yazması. Yazdıkları yazıları süslemesi. Kenarlarına resim yapması.” (**şekilsel olarak güzel yazmak**)

D: “Çok kitap okumuş. Çok kitap okur iyi yazı yazarlar genelde. Benim ablam çok güzel yazılar yazıyor çünkü çok fazla kitap okuyor” (**çok kitap okumak**)

H: “Çünkü onlar (iyi yazarlar) dersleri çok iyi dinliyor. Öğretmenlerini de dinliyorlar.” (**öğretmeni dinlemek**)

E: “Araştırma yapan biri olmalı. Mesela kitaplarda çok bilgi veriyorlar. O bilgileri araştırma yapıp buluyorlar.” (**araştırma yapmak**)

Öğrencilerin yazılarının paylaşılmasına bakışları

Deney grubundaki öğrenciler son görüşmelerde yazdıkları yazıları paylaşma konusunda genel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Yazdıkları yazıları paylaşma konusunda olumlu görüş bildiren öğrenciler genellikle yazdıkları yazıların başkaları tarafından okunmasının kendilerini mutlu edeceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda olumsuz görüş bildiren bir öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci buna gerekçe olarak yazılarının sınıftaki diğer arkadaşlarının yazılarından daha kötü olduğunu ifade ederek yazılarını paylaşma

konusunda olumsuz bir tutum beslediğini dile getirmiştir. Öğrencilerin yazılarını paylaşma teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu tema altında öğrencilerin dile getirdiği söylemler ön görüşmede dile getirilen söylemler ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Evet ve paylaşsam mutlu olurum. Yani kitabımızı okurlar ondan sonra biz yazar oluruz.” **(olumlu)**

H: “İyi düşünüyorum. İyi hissederim. Çünkü kendi yazdığım kitabı başkalarının okuması, onların yazdığımı görmesi mutlu eder.” **(olumlu)**

E2: “Evet isterim. Bana öyle geliyor iyi bir şey. Çok mutlu olurum ben o zaman.” **(olumlu)**

G: “Mutlu hissetmem. Kitabımı mesela okuduklarında da mutlu olmadım. Çünkü ortalama kötüydü bence kitabım.” **(olumsuz)**

Öğrencilerin yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları

Deney grubundaki öğrenciler son görüşmelerde yazı yazarken yardım alma konusunda genel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler genel olarak yardım almanın yazılarının kalitesini arttıracığını ve daha iyi yazılar yazmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca yardım almanın yeni şeyler öğreneceğine katkı sağladığını da belirten söylemler bulunmaktadır. Bu tema altında dile getirilen olumlu söylemlerin ön görüşmeye göre daha bilinçli olarak dile getirildiği ve etkileyici olduğu dikkat çekmiştir. Bu tema altında bir öğrenci yardım almaya yönelik olumsuz görüş dile getirmiştir. Öğrenci bunun sebebi olarak yardım aldığı kişinin yazısını görünce beğenmeyerek kendisine kızacağını düşündüğünden dolayı böyle bir görüşe sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ön

görüşmelerde yardım almaya yönelik olumsuz görüş bildiren öğrenciler daha çok yazma başarısı düşük olan öğrencilerdendir. Bu durumun uygulama sonrası yapılan görüşmelerde değiştiği yani yazma başarısı yüksek olmayan öğrencilerin de yazı yazarken yardım almaya olumlu bakmaya başladığı söylemlerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Başlarda yardım almamız normal. Başlarda yeni başlayınca kötü yazıyoruz. Ama sonlarda yardım almamız gerekmez ama yine de yardım alıyoruz işte sonlarda.”

(olumlu)

D: “Evet iyi bir şey. Eeee çünkü yardım alarak anlayamadığımız yerleri daha iyi olur. Daha iyi yazabiliriz” **(olumlu)**

H: “İyi bir şey. Çünkü onlardan öğrenirim. Hem onlar da öğrenir. Yararlı bir şey.”

(olumlu)

G: “Hiçbir şey. Kötü bence. Kendi isteğinle yazmak daha güzel. Birisinden yardım alınca şey sanki kızacakmış gibi geliyor bana.” **(olumsuz)**

Öğrencilerin yazar geçmişleri

Deney grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde yazar geçmişlerine yani daha önce neler yazdıklarına yönelik pek çok söylem dile getirildiği görülmüştür. Öğrencilerin tamamı daha önce yazma çalışması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu söylemlerde öğrencilerin bilinçli bir şekilde hangi türde, konuda ve içerikte yazılar yazdıklarını ifade ettikleri de görülmüştür. Aynı öğrenciler ön görüşmede de kısmen yazma çalışması yaptıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte son görüşmede bu tema altında hem sayısal olarak daha fazla hem de nitelik olarak daha etkileyici söylemler dile getirmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yeni yazılar yazarak daha fazla yazma deneyimi kazandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin de bu durumun yani kendi yazar geçmişlerinin uygulama öncesi ve sonrasında farklı olduğunu bilinçli bir şekilde tespit

etmeleri önemli görülmektedir. Öğrencinin yazar geçmişine yönelik olarak dile getirdiği söylem aşağıda belirtilmiştir:

E: “Benim bazen aklıma hikâyeler geliyor evde yazıyorum. Hepsinde (tüm metin türleri) mutlu oluyorum ben. Hepsini (tüm metin türleri) yazarken aynı mutlu oluyorum.”

Ö: “Evet yazdık. Hepsini (tüm metin türleri) yazdık. Yazı çalışmalarını da yaptık. Hepsini mutlu etti beni.”

E₂: “Hepsini (tüm metin türleri) yazdık. Şiir yazarken en çok mutlu oldum. Çünkü şiirleri çok seviyorum. Diğerlerine de oldum ama şiirler kadar değil.”

G: “Hepsini (tüm metin türleri) yazdım. Bilgilendirici metinden daha mutlu oldum. Çünkü çok komik şeyler yazdım. O zaman mutlu oldum.”

Öğrencilerin yazar öz benlikleri

Öğrencilerin kendilerini nasıl bir yazar olarak gördüklerine dair deney grubundaki öğrencilerin son görüşmelerindeki söylemlerinden elde edilen bulgulara göre yazar öz benliği teması altında öğrencilerin genelde kendilerini başarılı yazarlar olarak gördükleri tespit edilmiştir. Kendilerini başarılı yazar olarak ifade eden öğrenciler, biçimsel olarak güzel yazmalarının yanı sıra iyi okur olduklarını da ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin söylemlerinde araştırmayı sevdikleri ve çok çalıştıklarına dair ifadeler de bulunmaktadır. Yani öğrenciler yaptıkları başarılı yazma çalışmalarında iyi bir okur olmalarının, çok çalışmalarının ve araştırma yapmalarının da katkısı olduğunu düşünmektedirler. Az sayıda söylem ise öğrencilerin kendilerini orta düzeyde başarılı yazar olarak görmelerine yöneliktir. Bu öğrenciler ise sınıflarındaki diğer arkadaşlarına göre daha kötü yazdıklarını ve yeterince uzun yazılar yazamadıklarını ifade etmiştir. Bunu gerekçelendiren öğrenciler, öğretmenlerini iyi dinlemediklerini ve bu sebeple çok iyi yazılar üretmediklerini dile getirmiştir. Öğrencilerin yazar öz benliklerine yönelik dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

E: “Başarılı. İııı ben de güzel yazıyorum ama kötü yazsam öğretmen uyarsa ben yine mutlu olurum. Çalışıyorum çok çalışıyorum. Kitap okuyorum. Sonra ne bileyim araştırma yapıyorum.” **(başarılı bir yazarım)**

Ö: “Ben başarılı görüyorum. Çünkü hem güzel yazıyorum hem de kitap okuyorum. Yazıda anlattıklarım da güzel hem benim. Onun için de güzel yazı yazmak gerekir.” **(başarılı bir yazarım)**

H: “Orta görüyorum ben. Çünkü bazı şeyleri kısa yazabiliyorum. Kötü yazabiliyorum zaman zaman. Çünkü dersi bazen kötü dinliyorum.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

E₂: “Orta. Çünkü küçük olduğum için. Sınıfıma göre başarılı ama. Küçük olduğum için orta. Güzel hikâye seçiyorum ama uzun yazamıyorum çok.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

Öğrencilerin yazma içerik tercihleri

Deney grubundaki öğrenciler yazma içerik tercihi teması altında kendilerinin hangi içerikte yazılar yazmayı sevdiğini ve tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema altında öğrenciler; acıklı, gerçek hayattan, hayal gücüne dayalı ve komik içerikte yazılar yazmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Aynı öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmelerde öğrenciler yalnızca komik olaylar yazmak istediklerini ifade etmişlerdi. Bu durum zaman içerisinde öğrencilerle uygulanan süreç temelli yazma modüler programının, onların farklı içerikte yazılar yazmasını sağlamada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin acıklı, gerçek hayattan, hayal gücüne dayalı ve komik konularda yazılar yazmayı tercih ettiği söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Kafama göre belirliyorum. Süper kahramanları anlattığımda daha mutlu oluyorum. Hem hayali hem de yaşadığım şeyleri yazarken de keyif alıyorum.” **(gerçek/hayal gücüne dayalı)**

Ö: “Immm ben hem eğlenceli şeyleri yazmayı seviyorum hem de acıklı konuları seviyorum. İkisini de seviyorum ben.” **(komik/acıklı)**

G: “Hepsini yazdım. Bilgilendirici metinden daha mutlu oldum. Çünkü çok komik şeyler yazdım. O zaman mutlu oldum.” **(komik)**

E₂: “Düşünüyorum öncelikle. Sonra tercih yapıyorum. Eğlencelileri seçiyorum. Komik yazıyorum yani. Ben komik yazıları okurken çok eğleniyorum. Başkaları da benim komik yazılarımı okuyunca eğlenir.” **(komik)**

Öğrencilerin yazma konu tercihleri

Deney grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde yazdıkları yazılarda tercih ettikleri konular hakkındaki fikirleri de elde edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı bu tema altında direk bir konu belirtmemiş fakat bildikleri konularda yazmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu söylem öğrencilerin daha önce söyledikleri iyi yazı yazabilmek için, yazının konusu hakkında bilgi sahibi olunması ve araştırma yapılması gerektiğine yönelik geliştirilen söylemler ile paralellik göstermektedir. Bunun dışında öğrenciler süper kahramanlar ve hayvanlar hakkında da yazı yazmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Hayvanlar, süper kahramanlar ve bilinen konularda yazma çalışmaları yapma aynı öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmelerde de dile getirilen konulardır. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler uygulanan yazma programı sonrasında yine benzer konularda tercih yapmayı sürdürdükleri görülmüştür. Bu noktada dikkat çeken bir diğer durum ise bildiği konuları yazmayı tercih ettiğini söyleyen öğrencilerin yazma başarı düzeyi düşük olan öğrenciler olmasıdır. Bu durum yazma başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yeni konular hakkında yazmaya daha açık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazma konu tercihine yönelik olarak dile getirdiği söylemler aşağıdaki gibidir:

E: “Kafama göre belirliyorum. Süper kahramanları anlattığımda daha mutlu oluyorum. Hem hayali hem de yaşadığım şeyleri yazarken de keyif alıyorum.” (**süper kahramanlar**)

D: “Düşünerek seçiyorum. Sevdiğim, bildiğim şeyleri yazıyorum. Bunları daha kolay yazacağımı düşünüyorum” (**bildiğim konular**)

H: “Konuyu belirlemem için not alırım. Onların içinden seçerim. Genelde en iyi bildiğimi seçerim.” (**bildiğim konular**)

G: “Kendi kendime yazarım. Bir sebebe gerek yok. Eeee hayvanlarla falan ilgili yazarım herhalde.” (**hayvanlar**)

Öğrencilerin yazma türü tercihleri

Deney grubundaki öğrenciler ile gerçekleştirilen son görüşmelere göre öğrencilerin yazma içeriği ve konusu dışında yazılarında tercih ettikleri metin türleri hakkında da bilgi elde edilmiştir. Öğrenciler bu tema altında daha çok bilgilendirici metin yazmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Sonrasında ise hikâye edici ve şiir türünde metin yazmayı tercih ettiğini dile getiren öğrenci söylemleri bulunmaktadır. Aynı öğrenciler ile gerçekleştirilen ön görüşmelerde en çok tercih edilen metin türü hikâye edici olarak tespit edilmişti. Bu durum öğrencilerle uygulanan süreç temelli yazma modüler programı sonrasında, öğrencilerin bilgilendirici metin yazmaya yönelik de istek duymaya başladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

H: “İmm hepsini yazdık. Bilgilendirici metin yazmak daha mutlu etti. Çünkü onu yazarken bilgiler öğrendim. Güzel oldu.” (**Bilgilendirici**)

G: “Hepsini yazdım. Bilgilendirici metinden daha mutlu oldum. Çünkü çok komik şeyler yazdım. Bildiğim şeyleri anlatırken, kimse onları bilmediği için komik hale getirdim. O zaman mutlu oldum.” (**Bilgilendirici**)

D: “Hikâyede mutlu oldum ben. Çünkü çok seviyorum hikâyeyi. Hikâyeye yazarken daha istediğim gibi yazıyorum çünkü” **(Hikâyeye edici)**

E₂: “Hepsini yazdık. Şiir yazarken en çok mutlu oldum. Çünkü şiirleri çok seviyorum. Diğerlerine de oldum ama şiirler kadar değil.” **(Şiir)**

Öğrencilerin yazma sebepleri

Deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen son görüşmelere göre öğrencilerin kendi yazı yazma sebepleri teması altında farklı söylemler dile getirmişleri görülmüştür. Yoğun olarak dile getirilen söylemler, bir şey yaşayınca, canı istediğinde, canı sıkıldığında ve ödev verildiğinde olarak ön plana çıkmıştır. Aynı öğrenciler ile gerçekleştirilen ön görüşmelerde öğrencilerin daha farklı yazma sebeplerinin olduğu görülmektedir. Son görüşmede öğrenciler canım istediğinde ifadesini fazlaca kullanmıştır. Bu ifadenin ön görüşmede dile getirilen pek çok söylemle yakın anlamlı olduğu, öğrencilerin birbir ifadeleri dikkatle taranınca daha iyi anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin yazı yazma sebeplerine yönelik söylemlerin süreç içerisinde değişmediği anlaşılmıştır. Ayrıca ön görüşmedeki gibi öğrencilerin yazma sebepleri teması altında dile getirdiği söylemlerin de iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin yazma sebepleri olarak ifade ettiği söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö: “Bilmiyorum. Canım istediğinde yazarım ben mesela illa ödev olmasına gerek yok. Ödev olunca da yazıyorum mesela hikâyeye yazmamız da istendiğinde yazıyorum.”

(canı istediğinde/ödev)

H: “Sebepten olmadan da yazabiliriz. Canım istediğinde yazabilirim. Sıkılınca falan.”

(canı istediğinde/canı sıkılınca)

E₂: “Sebepten olması gerekmez bence. Gerekli miydi? Ben mesela yazarlık çalışması yaparken yazıyorum. Evde kendim yazmak istediğimde yazıyorum.” **(canı**

istediğinde)

E: “Bir şey olması gerekir. Aklımıza bir sürü fikir olması gerekir. Yani bir şey yaşayacaksınız, aklına bir şey gelecek.” **(bir şey yaşayınca)**

Yazmanın insan hayatına etkileri

Deney grubundaki öğrencilerle uygulama sonrası yazar kimliklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen görüşmelere göre, öğrenciler yazmanın insan hayatı üzerinde önemli etkileri bulunduğuna dair söylemler dile getirmiştir. Bu noktada öğrencilerin en fazla üzerinde durduğu ve irdelediği noktanın yazmanın akademik başarı için oldukça önemli olduğudur. Bunun dışında öğrenciler yazmanın iletişim kurma noktasında da önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmelerde de üzerinde en fazla durulan konunun yazmanın akademik başarı üzerindeki etkisi olarak dikkat çekmektedir. Ön görüşmede son görüşmeden farklı olarak öğrencilerin beğenilme amacıyla yazmayı önemseydiğine yönelik söylemler bulunmaktadır. Son görüşmede bu doğrultuda söylemlerin bulunmaması, yazmayı kendilerini başkalarına beğendirecek bir eylem olarak görme düşüncesi hakkındaki fikirlerinin değiştiği şeklinde değerlendirilebilir. Öğrencilerin ön görüşmede olduğu gibi yazmanın insan hayatına etkileri teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum yazmanın insan hayatına etkileri teması altında öğrenci başarısının, öğrencilerin söylemlerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazmanın akademik başarı ve iletişim üzerinde ciddi etkileri olduğuna yönelik söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

E: “Hayatını etkiler. Kötü yazı yazarsa öğretmen uyarır onu ama ben olsam onun yerinde ben olsam mutlu olurum çünkü hatamın ne olduğunu anlamaya çalışırdım.”
(akademik başarı)

E₂: “Bence hayatını etkiler, olabilir. İyi yazı yazınca daha başarılı olurlar. Bu yüzden bizim daha iyi yazmamız gerekir” **(akademik başarı)**

Ö: “Bence etkiler. Mesela bir kişi kötü yazı yazıyor okunaklı yazamıyor diğeri güzel yazıyor okunaklı yazıyor. İyi yazan daha başarılı olur.” **(akademik başarı)**

D: “Hayatını etkilemez. Ama bazı farklar olur. Kötü yazan okuyamaz öğretmen iyi yazarsa okuyabilir. İyi yazan daha başarılı olur.” **(akademik başarı)**

H: “Bence hayatını etkiler. Çünkü biri iyi yazıyorsa sonuçta okunaklı olur herkes okuyabilir yazısını. Kötü yazan da kimse okuyamaz. Yazarak derdini anlatamaz yani” **(iletişim)**

Yazmanın önemi

Öğrenciler yazmanın önemi teması altında yazmanın kendi görüşlerine göre önemli olup olmadığı durumunu sebepleriyle irdelemişlerdir. Bu noktada deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen son görüşmeye göre öğrencilerin yoğun olarak yazmanın önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Daha çok başarılı olmak için, anlaşabilmek için, toplumda ayıplanmamak için ve yazılarının beğenilme kaygısından dolayı yazmanın önemli olduğunun ifade edildiği görülmüştür. Bunun dışında yalnızca bir öğrenci yazmanın önemli olmadığını ifade etmiş ve yazmanın kendisi için önemli olmadığına yönelik söylemlerde bulunmuştur. Aynı öğrencinin ön görüşmede dile getirdiği söylemlerin de benzer şekilde olduğu görülmektedir. Ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de öğrencilerin yazmanın önemi teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum yazmanın önemi teması altında öğrenci başarısının, öğrencilerin söylemlerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazmanın önemi ve bunun sebeplerine yönelik olarak dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

E: “Bence önemli. Çünkü güzel yazarsak bizim kitabımızı okuyan kişiler yazımızı anlayabilir.” **(Önemli-yazılarının anlaşılabilmesi)**

Ö: “Önemli. Çünkü yazı yazamazsak okumayı da bilemeyiz. Kitap okurken yazı yazamazsak aynı anda hiçbir şey yapamayız.” (**Önemli-okuyabilmek için**)

D: “Önemli. Çünkü eğer yazamazsak bir şeyleri okuyamayız. Öğretmen bir şey yazınca onu yazamayız.” (**Önemli-okuryazar olmak için**)

H: “Bence önemli. Çünkü başkaları bir şey dediğinde biz yazamayız. Yazamayınca da mahcup oluruz.” (**Önemli-toplumda ayıplanmamak için**)

G: “Hayır. Böyle salla gitsin. Hayır. Bence etkilemez.” (**Önemli değil**)

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları

Deney grubundaki öğrencilerle uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde yazmaya yönelik tutumlarına yönelik dikkat çekici söylemler dile getirilmiştir. Öğrenciler genel olarak yazı yazmayı sevdiklerini ve yazdıklarında mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin yazı yazmayı sevdiğine ve yazı yazarken mutlu olduklarına yönelik söylemlerin hem sayısının ön görüşmeye göre daha fazla olduğu hem de söylemlerin içeriğinin ön görüşmede dile getirilen söylemlerin içeriğine göre daha etkileyici olduğu görülmektedir. Bunun dışında yalnızca bir söylemde yazmaya karşı ne olumlu ne de olumsuz tutum beslemediğini yönelik ifadeler dikkat çekmektedir. Yine son görüşmede ön görüşmeye nazaran yazmanın sevilmediğine ve yazı yazarken mutlu olunmadığına yönelik söylemlerin ciddi miktarda azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte bir öğrencinin yazı yazmaktan bıktığına dair söylemleri de bulunmaktadır. Bu öğrencinin daha önceki görüşmelerinde de yazı yazmayı sevmediğini, yazı yazarken mutlu olmadığını ve kendi kendine yazı yazması için bir kalem üretmek istediğini dile getiren öğrenci olması bu söylemin nedenlerinin anlaşılmasında daha etkili olacağı düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle yazmaya karşı oldukça olumsuz tutum besleyen bir öğrenci, yazmaya yönelik olarak sınıflarında uygulanan bir program neticesinde, yazma eylemine karşı bıkkınlık hissetmeye başlamıştır. Ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de öğrencilerin yazmaya yönelik tutum teması altında dile getirdiği söylemlerin

iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları teması altında, öğrenci başarısının, öğrencilerin söylemlerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Benim bazen aklıma hikâyeler geliyor evde yazıyorum. Hepsinde mutlu oluyorum ben. Hepsini yazarken aynı mutlu oluyorum.” (**mutlu olurum**)

D: “Mutlu olurum. Çünkü yazmayı çok seviyorum. Sanki kendim bir şey üretmişim gibi oluyor.” (**mutlu olurum/yazmayı severim**)

Ö: “Evet beni çok mutlu eder. Yazmak çok önemli ve bence güzel yazmak daha önemli. Yaşadığımız şeyleri yazabiliriz mesela. Hem unutmamış oluruz hem de güzel olur.” (**mutlu olurum**)

G: “Çünkü çok istemeden yazıyorum. Yazmayı hiç sevmiyorum.” (**yazmayı sevmem**)

G: “Ben daha iyi bir yazar olmak istemiyorum. Çünkü gece gündüzüm yazı yazmak ile geçiyor. Bıktım.” (**bıkma**)

4.2.4. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazar kimliği son görüşmesine ait

bulgular. Kontrol grubu ile gerçekleştirilen son görüşmeye göre öğrencilerin yazar kimliklerinin ön görüşmede olduğu gibi on dört tema altında şekillendiği görülmüştür. Son görüşmede elde edilen temaların ön görüşmede elde edilen temalar ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Bu temalar; daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler, yazılarının düzeltilmesine bakışları, iyi yazarın özellikleri, yazılarının paylaşılmasına bakışları, yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları, yazar geçmişleri, yazar öz benlikleri, yazma içerik tercihi, yazma konu tercihi, yazma türü tercihi, yazma sebepleri, yazmanın hayata etkileri, yazmanın önemi ve yazmaya yönelik tutumdur.

Daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler

Kontrol grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde iyi yazı yazabilmek için öncelikle çok kitap okunması gerektiği ifade edilmiştir. Bu tema altında kitap okumak dışında üzerinde en yoğun durulan konunun ise çok çalışmak olduğu görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerine göre çok çalışmaktan kasıt yazma çalışması yapmaya yönelik bir çalışmadır. Buradan hareketle öğrenciler iyi yazı yazabilmek için öncelikle iyi bir okur olmak ve çok yazma çalışması yapmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunların dışında dikkatli olmak, iyi gözlem yapmak, iyi bir kaleme sahip olmak ve kendini yazıya verebilmek de iyi yazı yazılabilmek için gerekli görülen özelliklerdir. Bu tema altında dile getirilen söylemlerde başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız olarak sınıflandırılan öğrencilerin tamamının söylem geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu tema altında dile getirilen söylemlerin ön görüşmede de yazma başarı düzeyine göre farklılaşmadığı bilinmektedir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

K: “Çalışmak gerekiyor; gayret göstermek, çaba harcamak gerekiyor. Çok okumalıyız.

Bir de çevremizi iyi izlemeliyiz.” (**çok çalışmak/çok okumak/iyi gözlem yapmak**)

M: “Yazımın iyi olması gerekiyor. Bilmiyorum ben şöyle yapıyorum mesela, kalemin ucu sivriyken daha iyi yazıyorum. İyi bir kaleme sahip olmalıyız yani” (**iyi bir**

kaleme sahip olmak)

O: “Çok çalışmak ve bol bol kitap okumak. Bunları yaparsak yazılarımız daha iyi olur.” (**çok çalışmak/çok okumak**)

E₂: “Dikkatli ve hece ederek ve kendimi yazıya vererek yazmam lazım. Okuma yani okuyarak yazmam lazım.” (**dikkatli olmak/çok okumak**)

D: “Daha çok okumam gerekiyor. Yazma ile ilgili alıştırmam yapmam gerekiyor.” (**çok okumak/çok çalışmak**)

Öğrencilerin yazılarının düzeltilmesine bakışları

Kontrol grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde yazdıkları yazıların düzeltilmesine yönelik yoğun olarak olumlu söylem dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerle gerçekleştirilen son görüşmede ön görüşmeye göre öğrencilerin yazılarının düzeltilmesine yönelik olumlu söylemlerinin arttığı fark edilmiştir. Bununla birlikte yazılarının düzeltilmesine olumsuz bakan öğrencilerin söylemleri de bulunmaktadır. Yazılarının düzeltilmesine olumsuz bakan öğrenciler genel olarak yazılarının düzeltilmesini beğenilmeme olarak algıladıklarından, düzeltme yapmak istemediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Düzeltmeye olumlu bakan öğrenciler ise, düzeltmeler sayesinde yazılarının daha iyi ve geleceğinin daha parlak olabileceğini ifade ederek düzetmenin olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yazılarının düzeltilmesine bakışları teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ön görüşmede bu tema altında yazma başarısı düşük öğrencilerin düzeltmeye yönelik olumsuz söylemleri dikkat çekmişti. Fakat bu söylemlerin son görüşmede ortadan kalktığı görülmektedir. Bu durum zaman içinde başarısız öğrencilerin de düzeltmeye karşı olumlu bir bakış açısı kazandığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

K: “İyi hissederim. Belki eskiden kötü yazmış olabilirim. Ondan dolayı isterlerse iyi olur. Yazım daha iyi olur düzeltince.” **(olumlu)**

M: “İyi bir şey. Çünkü geleceğin parlak olur o zaman. Daha iyi olur yazılar.”
(olumlu)

D: “İyi çünkü yazım kötü olursa iyi olmaz. Düzelttiğinde daha iyi olur yazım.”
(olumlu)

E₂: “İyi düşünüyorum. Güzel. Çünkü öyle daha güzel yazabilirim, daha iyi öğrenebilirim. Çünkü yani öyle daha güzel yazabilirim, öğrenerek. Hatalarımı söylerler sonuçta o zaman da daha iyi olur yazım.” **(olumlu)**

E: “Yani mutsuz hissederim. Çünkü yazıları düzeltmek için söylediklerinde yazımın iyi olmadığı da ortaya çıkar. Ondan.” **(olumsuz)**

İyi yazarın özellikleri

Kontrol gurubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen son görüşmede iyi yazarın özellikleri teması altında yoğun olarak çok çalışan ve çok okuyan kişi tanımlamaları yapılmıştır. Bunların dışında öğrencilerin, dikkatli olmak özelliğini de iyi bir yazar özelliği olarak gördüğü tespit edilmiştir. Yoğun olarak dile getirilen bu söylemlere göre öğrenciler çok okuyan, çok çalışan, öğretmenini dinleyen ve dikkatli olan kişileri iyi yazar olarak tanımlamaktadır. Bu söylemlerin daha iyi bir yazar olmak için yapılması gerekenler teması altında da söylendiği dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin iyi bir yazarın özelliklerini, kendilerine göre belirleyip bu doğrultuda daha iyi yazılar yazabilmek adına, aynı doğrultuda söylemler geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bunların dışında kendini yazıya verme, öğretmeni dinleme, uzun yazılar yazma ve yardım alma söylemleri de yoğun bir şekilde dile getirilmiştir. Özellikle yardım almanın iyi bir yazarın özellikleri arasında sayılması önemli görülmektedir. Bu tema altında dile getirilen söylemlerde başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız olarak sınıflandırılan öğrencilerin tamamının söylem geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu durum ön görüşmede de benzer şekildedir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

K: “Çok gayret gösterdiği için. Yardım alarak yazabildiği için.” **(çok çalışmak/yardım almak)**

O: “İyi yazı yazarlar genelde çok çalışıyor. Bir de çok fazla kitap okuyor bu kadar.” **(çok çalışmak/çok okumak)**

M: “Var (çevrende iyi yazı yazan birisi). Mesela gizem. Niye iyi yazıyor. Eeeee bayağı çalışıyor çünkü. Kitap okuyor bayağı. Dikkat ediyor bir de.” **(çok çalışmak/çok okumak/dikkatli olmak)**

D: “Dersleri iyi dinlerler iyi yazarlar. Öğretmeni iyi dinlerler. Ondan öğrenirler ve güzel yazarlar.” **(öğretmeni dinlemek)**

E2: “Mesela arkadaşım Zeynep var (iyi bir yazar olarak). Zeynep dikkatli yazar, kendine yazıya veriyor. Hece ederek yazıyor.” **(dikkatli olmak)**

Öğrencilerin yazılarının paylaşılmasına bakışları

Kontrol grubundaki öğrenciler son görüşmelerde yazdıkları yazıları paylaşma konusunda genel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Yazdıkları yazıları paylaşma konusunda olumlu görüş bildiren öğrenciler genellikle yazdıkları yazıların başkaları tarafından okunmasının kendilerini mutlu edeceğini ifade etmişlerdir. Buna karşın yazdıkları yazıları paylaşma konusunda olumsuz görüş dile getiren öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler buna gerekçe olarak yazdıkları yazıları beğenmediğini ve başkaları bu yazıları okuyunca utanabileceklerini ve bazen de kimsenin okumasını istemedikleri özel şeyler yazmalarından dolayı yazılarını paylaşma konusunda olumsuz bir tutum beslediğini dile getirmiştir. Öğrencilerin yazılarını paylaşma teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu tema altında öğrencilerin dile getirdiği söylemler ön görüşmede dile getirilen söylemler ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “İsterim. Mutlu olurum o zaman. Benim olanı okumuş olurlar.” **(olumlu)**

K: “Paylaşırım. Bence güzel bir şey paylaşmak. Ama güzel olmuşsa daha iyi olur. Okurken herkes keyif alır.” **(olumlu)**

O: “Mutlu hissederim. Bence iyi bir şey. Benim yazdığım yazıları okuyorlar.” **(olumlu)**

M: “Yooo istemem. Utanırım ben başkası okuyunca. Mesela kötü yazdığım bir yer olur o kişi okuyamaz mesela. Ama ben okuyabilirim kendim yazdığım için. Mesela r yerine k diyordur o yüzden rakam diyeceğine raram diyordur, ondan.” **(olumsuz)**

D: “Yani bazen paylaşıyorum. Bazen güzel yazdığımı düşünüyorum, bazen de bana özel yazıyorum. Ondan paylaşmak istemiyorum.” **(olumsuz)**

Öğrencilerin yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları

Kontrol grubundaki öğrenciler son görüşmelerde yazı yazarken yardım alma konusunda genel olarak olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler genel olarak yardım almanın yazılarının kalitesini arttıracaklarını ve daha iyi yazılar yazmasını sağlayacağını dile getirmiştir. Ayrıca yardım almanın yeni şeyler öğreneceğine katkı sağladığını da belirten söylemler bulunmaktadır. Bu tema altında dile getirilen olumlu söylemlerin ön görüşmeye göre daha bilinçli olarak dile getirildiği ve etkileyici olduğu dikkat çekmiştir. Bu tema altında bir öğrenci yardım almaya yönelik olumsuz görüş dile getirmiştir. Öğrenci bunun sebebi olarak yardım aldığı zaman yazının kendisine ait olma özelliğinin azalacağını gerekçe göstermiştir. Öğrencilerin yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları teması altında dile getirilen söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum ön görüşme ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

K: “Güzel. Ondan yardım alarak daha da güzel yazabilirim. O bana öğretebilir. Öğretmen olabilir.” **(olumlu)**

M: “İyi bir şey. Çünkü şey mesela sinirleniyorsun sinirleniyorsun, hiç yapamıyorsun sonra gidiyorsun ondan yardım ediyor sana o zaman yapıyorsun.” **(olumlu)**

O: “Bir şey düşünürüm bu iyi bir şey bence. Çünkü yardım ediyor bize ve yazımız daha iyi olur o zaman. Bu da iyi bir şey.” **(olumlu)**

E₂: “İyi düşünüyorum. Çünkü öyle daha güzel yazabilirim, daha iyi öğrenebilirim.”

(olumlu)

E: “İyi bir şey değil bence. Çok az almalıyız eğer alacaksak. Çünkü yazı bizim olacak.” (olumsuz)

Öğrencilerin yazar geçmişleri

Kontrol grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde, öğrencilerin yazar geçmişlerine yani daha önce neler yazdıklarına yönelik pek çok söylem dile getirildiği görülmüştür. Öğrencilerin tamamı daha önce yazma çalışması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu söylemlerde öğrencilerin bilinçli bir şekilde hangi türde, konuda ve içerikte yazılar yazdıklarını da ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ön görüşmede de yazma çalışması yaptıklarını ifade etmekle birlikte son görüşmede farkındalık düzeyleri daha yüksek olan söylemler dile getirmeleri dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yazma deneyimi kazanarak bu konuda daha fazla söylem dile getirebilme kapasitesine ulaştığı tespit edilmiştir. Öğrencinin yazar geçmişine yönelik olarak dile getirdiği söylem aşağıda belirtilmiştir:

M: “Evet hepsini yazdık. Şiir yazarken en çok keyif aldım. Çünkü şey şiir yazarken daha şey oluyor daha kolay buluyorum. Daha kolay yazdığım için şiir seviyorum.”

E: “Yazdık. Hikâye yazmak beni en çok mutlu etti. Çünkü orada daha çok macera var kendin uydurduğun.”

E₂: “Hepsini yazdık. Hikâye yazarak en mutlu oldum ben. Onu hissettim içinde gibi hissettim ve yazdım.”

K: “Yazdık. Hikâye beni en çok mutlu etti. Bir kralı anlatmıştım. Kendim yazdığım tasarladığım için mutlu oldum.”

O: “Hepsini yazdık. Hikâyede en çok keyif aldım. Çünkü o zaman hikâyede ne yazacağımı düşünmek heyecanlı oluyor.”

Öğrencilerin yazar öz benlikleri

Öğrencilerin kendilerini nasıl bir yazar olarak gördüklerine dair kontrol grubundaki öğrencilerin son görüşmelerindeki söylemlerinden elde edilen bulgulara göre yazar öz benliği teması altında öğrencilerin genelde kendilerini başarılı ve orta düzeyde başarılı yazarlar olarak gördükleri tespit edilmiştir. Kendilerini başarılı yazar olarak ifade eden öğrenciler, biçimsel olarak güzel yazmalarının yanı sıra iyi okur olduklarını da ifade etmişlerdir. Kendilerini orta düzeyde başarılı yazar olarak gören öğrenciler ise yazmayı çok sevmediklerini, yazma çalışmalarının uzun sürdüğünü ve sıkıldıklarını; bu sebeple yazılarının çok iyi olmadığını dile getirmişlerdir. Kendilerini iyi bir yazar olarak gören öğrenciler, görüşmelerden önce başarılı ve orta düzeyde başarılı olarak tanımlanan öğrencilerdendir. Kendilerini orta düzeyde başarılı gören öğrenciler ise gerçek hayatta orta düzeyde ya da başarısız öğrencilerden oluşmaktadır. Yani öğrenciler kendilerini ya tam oldukları yerde ya da bunun bir seviye üstünde görmektedirler. Öğrencilerin yazar öz benliklerine yönelik dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

E: “Ben başarılı bir yazarım. Yani yazım düzgün benim, güzel yazıyorum okunaklı.”

(başarılı bir yazarım)

K: “Başarılı bir yazarım ben. İyi yazı yazabiliyorum. Güzel yazabiliyorum. Çok kitap okudum. Gayret ettim.” **(başarılı bir yazarım)**

D: “İıııı yani orta bir yazarım ben. Çünkü bilmem. Yazı sevmeyi seviyorum, yazı yazarken sıkılmıyorum ama bazen güzel yazı yazabiliyorum. Bazen ellerim kayıyor. Terliyorum.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

E₂: “Orta bir yazar olarak görüyorum. Çünkü arkadaşlarım hepsi benim yazımı seviyor. Sanki kendimi o kadar güzel yazdığımı bilmiyorum ama bir arkadaşım var. Aynı yazıyoruz, ona herkes orta diyor ondan ben de ortayım.” **(orta düzeyde başarılı bir yazarım)**

Öğrencilerin yazma içerik tercihleri

Kontrol grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen son görüşmeye göre, öğrenciler yazma içerik tercihi teması altında kendilerinin hangi içerikte yazılar yazmayı sevdiğini ve tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema altında öğrenciler eğlenceli ve hayal gücüne dayalı içerikte yazılar yazmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Aynı öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmelerde öğrenciler yalnızca fantastik olaylar yazmak istediklerini ifade etmişlerdi. Zaman içerisinde öğrencilerin hayal gücüne dayalı ve fantastik yazılarla birlikte eğlenceli içerikte yazılar da yazmayı tercih etmeye başladıkları görülmüştür. Yazma içerik tercihleri teması altında dile getirilen söylemlerin genel olarak başarılı öğrenciler tarafından söylendiği dikkat çekmektedir. Bu durum ön görüşmede tam tersi bir şekilde yani başarısız öğrencilerin bu konuda daha fazla söylem dile getirmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin hangi konularda yazılar yazmayı tercih ettiği söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Ben daha çok mutlu olduğum hikâyeler yazarım. Mesela acıklı şeyler yazmam. Çünkü mutlu şeyler yazarsam sevinirim. Eğlenceli şeyler yazarım.” (**eğlenceli**)

K: “Zihnimde canlandırarak karar veriyorum ben. Önce düşünüyorum tasarlıyorum sonra yazıyorum. Daha çok hayal gücüyle yazıyorum.” (**hayal gücüne dayalı**)

Öğrencilerin yazma konu tercihleri

Kontrol grubundaki öğrencilerle yazar kimliğinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde yazdıkları yazılarda tercih ettikleri konular hakkındaki fikirleri de elde edilmiştir. Öğrenciler bu tema altında araba, bisiklet ve hayvanlar ile ilgili konularda yazmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu söylemlerde bulunan öğrencilerin araba ile gezmekten, bisiklet sürmekten ve hayvanları sevmekten bahsettiği söylemlerinde görülmektedir. Buradan öğrencilerin sevdiği ve keyif aldıkları konularda yazmaya daha eğilimli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu tema altında söylem dile getiren öğrencilerin

genelde başarısız öğrenciler oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yazma konu tercihine yönelik olarak dile getirdiği söylemler aşağıdaki gibidir:

K: “Ben sallayarak belirliyorum. Mesela babamla araba sürerken yaşadıklarımızı yazıyorum. Çünkü çok eğlenceli oluyor” (**araba**)

D: “Bilmiyorum. Mesela bisikletim ile ilgili yazdım. Çünkü gezmeyi çok seviyorum. Daha uzak yerlere gidebiliyorum” (**bisiklet**)

O: “Hayvanları çok sevdiğim için onlarla ilgili yazılar yazmayı daha çok seviyorum. Mesela babaannemin bahçesinde bir köpek vardı. Ben gittiğimde onunla oynardım.

Birlikte çok oyunlar oynadık. Ondan mesela onu yazarken çok keyif alıyorum.

Eskiden yaşadığımız şeyleri hatırlıyorum. Onu özlüyorum o zaman biraz üzülüyorum ama olsun.” (**hayvanlar**)

Öğrencilerin yazma türü tercihleri

Kontrol grubundaki öğrenciler ile gerçekleştirilen son görüşmelere göre öğrencilerin yazma içeriği ve konusu dışında yazılarında tercih ettikleri metin türleri hakkında da bilgi elde edilmiştir. Öğrenciler bu tema altında daha çok hikâye edici metin yazmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Sonrasında ise şiir türünde metin yazmayı tercih ettiğini dile getiren öğrenci söylemleri bulunmaktadır. Aynı öğrenciler ile gerçekleştirilen ön görüşmelerde en çok tercih edilen metin türü yine hikâye edici olarak tespit edilmişti. Fakat son görüşmede ön görüşmeye göre hikâye edici metin tercihinin yönelik söylemlerin ciddi miktarda artması dikkat çekmektedir. Bu tema altındaki söylemlerin, öğrencilerin başarılı, orta düzeyde başarılı ya da başarısız olma durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Aynı öğrenciler ile gerçekleştirilen ön görüşmelerde bu tema altında söylem dile getiren öğrencilerin tamamı başarılı ya da orta düzeyde başarılı öğrencilerden oluşmaktaydı. Yani yazma başarısı düşük öğrenciler bu tema altında herhangi bir söylem dile getirmemişti. Fakat son görüşmede böyle bir duruma rastlanmamış; başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrencilerin tamamı

yazma türü tercihleri altında görüş bildirmiştir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

K: “Yazdık. Hikâye beni en çok mutlu etti. Bir kralı anlatmışım. Kendim yazdığım tasarladığım için mutlu oldum.” (**hikâye edici**)

M: “Mesela söylüyorlar, buluyorum ben de düşünüp nasıl yazsam diye. Ama genelde şiir yazarım. Bir de hikâye. Kendim uydurunca güzel oluyor.” (**hikâye edici/şiir**)

O: “Evet hepsini yazdık. Şiir yazarken en çok keyif aldım. Çünkü şey şiir yazarken daha şey oluyor daha kolay buluyorum. Daha kolay yazdığım için şiir seviyorum.”

(**şiir**)

E2: “Hepsini yazdık. Hikâye yazarak en mutlu oldum ben. Onu hissettim içinde gibi hissettim ve yazdım.” (**hikâye edici**)

Öğrencilerin yazma sebepleri

Kontrol grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen son görüşmelere göre öğrencilerin kendi yazı yazma sebepleri teması altında farklı söylemler dile getirmişleri görülmüştür. Yoğun olarak dile getirilen söylemler, canı istediğinde, yazmaya yönelik bir gereklilik olduğunda ve ödev verildiğinde olarak ön plana çıkmıştır. Aynı öğrenciler ile gerçekleştirilen ön görüşmelerde öğrenciler daha çok yeni bir şeyler yaşadıklarında, gördüklerinde ya da hissettiklerinde yazmak istediklerini dile getirmişlerdir. Bu durum son görüşmede daha az dile getirilmiştir. Ayrıca ön görüşmedeki gibi öğrencilerin yazma sebepleri teması altında dile getirdiği söylemlerin de iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin yazma sebepleri olarak ifade ettiği söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Mesela bir şey yazmamız gerekir, birisi bir şey yaz der yazamayız.” (**yazma gerekliliği**)

O: “İstediğim zaman yazabilirim. Bir şey yazılacak olduğunda yazarım mesela. Ödev falan oldu mu da yazarım.” (**canı istediğinde/yazma gerekliliği/ödev**)

D: “Yani durup dururken yazı yazabilirim. Kendi yaşadığım bir anıyı ya da bir masal yazabilirim. Bir sebep gerekmez.” (**canı istediğinde**)

E₂: “Yani yazabilir. Doktor olduğunda yazabilir mesela. Emmmm öğretmen dediğinde öğrenciler de yazar mesela. Gerektiğinde yazılır.” (**bir şey yaşayınca**)

E: “Ödev için yazarım mesela. Gerekir çünkü onun dışında da gerekli olan yerlerde yazarım ben.” (**yazma gerekliliği/ödev**)

Yazmanın insan hayatına etkileri

Kontrol grubundaki öğrencilerle yazar kimliklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen görüşmelere göre, öğrenciler yazmanın insan hayatı üzerinde önemli etkileri bulunduğu dair söylemler dile getirmiştir. Bu noktada öğrencilerin en fazla üzerinde durduğu ve irdelediği kısım yazmanın akademik başarı için oldukça önemli olduğudur. Öğrenciler iyi yazı yazan kişilerin aynı zamanda çalışkan kişiler olduklarını ve hayatlarında daha başarılı olarak daha iyi yerlere geldiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğrencilerin yazmanın daha refah bir yaşama sahip olma noktasında da önemli olduğunu belirtmiştir. Aynı öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmelerde de üzerinde en fazla durulan konunun yazmanın akademik başarı ve iyi olanaklara sahip bir yaşam üzerindeki etkisi olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ön görüşmede olduğu gibi yazmanın insan hayatına etkileri teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum yazmanın insan hayatına etkileri teması altında öğrenci başarısının, öğrencilerin söylemlerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yazmanın akademik başarı ve daha refah bir yaşam sağladığına yönelik söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

D: “Önemli. Çünkü yani aklıma pek bir şey gelmiyor. Birisi iyi yazıyor birisi kötü yazıyor mesela derslerini etkiler. Yani daha fazla öğrenen daha iyi yazı yazan daha başarılı olur.” **(akademik başarı)**

E₂: “Ama hayatını etkilemez bence. Fark eder ama biraz. Mesela güzel yazarsa daha iyi olur ama o kadar. Başarılı olur.” **(akademik başarı)**

K: “Evet. Önemli. Çünkü ııı eee önemli. İyi yazı yazarlarsa eee şey iyi yönde etkiler hayatını. Daha çalışkan olur.” **(akademik başarı)**

E: “Hayatını etkiler. İyi yazı yazanlar daha başarılı olurlar, daha disiplinli daha çalışkan olurlar.” **(akademik başarı)**

M: “Önemli. Çünkü şey büyüyünce iyi bir meslek edinmek için. Mesela polis olabilir. Etkiler evet. Eeeee mesela bir evi olur, iyi bir arabası olur.” **(daha refah bir yaşam)**

Yazmanın önemi

Öğrenciler yazmanın önemi teması altında yazmanın kendi görüşlerine göre önemli olup olmadığı durumunu sebepleriyle irdemişlerdir. Bu noktada kontrol grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen son görüşmeye göre öğrencilerin tamamı yoğun olarak yazmanın önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Ön görüşmede yazmanın önemsiz ve biraz önemli olduğuna yönelik söylemlerin aksine son görüşmede tüm söylemlerin yazmanın önemli olduğuna yönelik olması sevindiricidir. Daha çok başarılı olmak için, gelecekte daha ünlü olmak, iyi bir meslek edinmek ve yazılarının beğenilme kaygısından dolayı yazmanın önemli olduğunun ifade edildiği görülmüştür. Son görüşmede öğrencilerin dile getirdiği söylemlerin başarılı, orta düzeyde başarılı ya da başarısız olmalarına göre farklılık göstermediği dikkat çekmektedir. Fakat ön görüşmede yazmayı önemli bulan öğrencilerin daha başarılı, önemsiz bulanların ise daha başarısız öğrencilerden oluştuğu tespit edilmişti. Bu bulguya göre orta düzeyde başarılı ya da başarısız öğrencilerin de süreç içerisinde yazmayı önemli bulmaya

başladıkları görülmektedir. Öğrencilerin yazmanın önemi ve bunun sebeplerine yönelik olarak dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

K: “Evet. Önemli. Çünkü ııı eee önemli. İyi yazı yazarlarsa eee şey iyi yönde etkiler hayatını.” **(Önemli-hayati etkilemesi)**

M: “Önemli. Çünkü şey büyüyünce iyi bir meslek edinmek için. Mesela polis olabilir. Etkiler evet. Eeeee mesela bir evi olur, iyi bir arabası olur.” **(Önemli-iyi bir meslek edinmek için)**

O: “Önemli. Çünkü gelecekte ünlü bir yazar olabilirim.” **(Önemli-ünlü olmak için)**

D: “Önemli. Çünkü yani aklıma pek bir şey gelmiyor. Birisi iyi yazıyor birisi kötü yazıyor mesela derslerini etkiler. Yani daha fazla öğrenen daha iyi yazı yazan daha başarılı olur.” **(Önemli-başarılı olmak için)**

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları

Kontrol grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yazmaya yönelik tutumlarına yönelik dikkat çekici söylemler dile getirilmiştir. Öğrenciler çok ciddi bir miktarda yazı yazmayı sevdiklerine ve yazdıklarında mutlu olduklarına yönelik söylemlerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin yazı yazmayı sevdiklerine ve yazı yazarken mutlu olduklarına yönelik söylemlerin hem sayısının ön görüşmeye göre daha fazla olduğu hem de söylemlerin içeriğinin ön görüşmede dile getirilen söylemlerin içeriğine göre daha etkileyici olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin yazılarının kendilerinden bir parça olarak gördükleri ve bu sebeple onları yazarken mutlu olduklarına yönelik söylemleri önemli görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin yazı yazarken, yazılarını bir an önce tamamlamak için sabırsızlanmaları da öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum beslemelerinin göstergesi olarak görülebilmektedir. Ayrıca ön görüşmede yazmaya karşı olumsuz tutum beslediğine yönelik söylemlerde bulunan öğrencilerin son görüşmede bu doğrultuda görüşler dile getirmediği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin zaman içerisinde yazmaya karşı daha

fazla olumlu tutum geliştirmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de öğrencilerin yazmaya yönelik tutum teması altında dile getirdiği söylemlerin iyi, orta ya da başarısız yazar olma düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları teması altında, ğrenci başarısının, öğrencilerin söylemlerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

E: “Evet olurum. Çok mutlu hissederim. Çünkü yani kendimiz yazıyoruz, bizim oluyor o.” (**mutlu olurum**)

K: “Evet mutlu hissederim. Bazen sabırsız oluyorum yazım çabuk bitsin diye. Bir an önce görmek istiyorum.” (**mutlu olurum**)

O: “Hissederim. Mutlu hissederim. Sabırsızlandığım olur çok mesela. Yazı yazmayı seviyorum ben.” (**mutlu olurum**)

O: “Mutluluk hissederim. Biraz da heyecan hissederim. Çünkü benim yazdığım olacak.” (**mutlu olurum**)

E2: “Çok seviyorum yazmayı. Çok mutlu oluyorum yazınca. Bir de bizim oluyor o yazımız. Ondan daha mutlu oluyorum.” (**mutlu olurum**)

Tablo 30’da deney ve kontrol gruplarının son görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar bütün halinde gösterilmiştir.

Tablo 30

Deney ve kontrol gruplarının son görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar

Grup	Deney	Kontrol
Temalar	Alt Temalar	
Daha İyi Yazı Yazmak için Yapılması Gerekenler	Çok fazla yazma çalışması yapmak (1)	Çok kitap okumak (1)
	Çok okumak (2)	Çok çalışmak (2)
	Çok çalışmak (3)	Dikkatli olmak (3)
	Dikkatli olmak (4)	İyi gözlem yapmak (4)
	Dürüst olmak (5)	İyi bir kaleme sahip olmak (5)
	Yazacağımız konu üzerine düşünmek (6)	Kendini yazıya verebilmek (6)
	Öğretmeni dinlemek (7)	
Yazılarının Düzeltilmesine Bakışları	Olumsuz	Olumsuz
	Beğenilmeme algıları (1)	Beğenilmeme algıları (1)
	Tekrar yazmanın zor gelmesi (2)	Olumlu
	Olumlu	Yazılarının daha iyi olması (2)
İyi Yazarın Özellikleri	Yazılarının daha iyi olması (3)	Geleceğinin daha parlak olabileceği (3)
	Düzen, tertip ve görüntü bakımından güzel yazma (1)	Çok çalışma (1)
	İyi bir okur olma (2)	Çok okuma (2)
	Araştırma yapmak (3)	Dikkatli olma (3)
	Yazma çalışması yapmak (4)	Öğretmenini dinleyen (4)
	Dersleri düzenli takip etmek (5)	
	Yazacağı konu üzerine	

	düşünmek (6)	
	Öğretmeni iyi dinlemek (7)	
	Yavaş yazmak (8)	
	Olumlu	Olumlu
	Paylaşmanın mutlu etmesi (1)	Paylaşmanın mutlu etmesi (1)
	Olumsuz	Olumsuz
Yazılarının Paylaşılmasına Bakışları	Yazdıkları yazılar ile alay edilmesi (2)	Yazdıkları yazıları beğenmeme (2)
		Başkalarının bu yazıları okuyunca utanması (3)
		Bazen de kimsenin okumasını istemedikleri özel şeyler yazmaları (4)
	Olumlu	Olumlu
	Yazıların kalitesini artırır (1)	Yazıların kalitesini artırır (1)
	Daha iyi yazılar yazma (2)	Daha iyi yazılar yazma (2)
Yazı Yazarken Yardım Almaya Yönelik Bakışları	Olumsuz	Olumsuz
	Yazısının beğenilmeyeceği düşüncesi (3)	Yeni şeyler öğrenmeye katkı sağlar (3)
		Olumsuz
		Yazının kendisine ait olma özelliğinin azalacağı (4)
	Yazma çalışması var (1)	Yazma çalışması var (1)
Yazar Geçmişleri	(bilinçli bir şekilde hangi türde, konuda ve içerikte yazılar yazdıkları da ifade edilmiş)	(bilinçli bir şekilde hangi türde, konuda ve içerikte yazılar yazdıkları da ifade edilmiş)

	Başarılı Yazar	Başarılı Yazar
	Biçimsel olarak güzel yazma	Biçimsel olarak güzel yazma
	(1)	(1)
	İyi okur olma (2)	İyi okur olma (2)
	Araştırmayı sevme (3)	
	Çok çalışma (4)	Orta Başarılı Yazar
Yazar Öz Benlikleri		Yazmayı çok sevmeme (3)
	Orta Başarılı Yazar	Yazma çalışmalarının uzun
	Sınıflarındaki diğer	sürmesi (4)
	arkadaşlarına göre daha kötü	Sıkılma (5)
	yazma (5)	
	Yeterince uzun yazılar	
	yazamama (6)	
	Öğretmenlerini iyi dinlememe	
	(7)	
	Acıklı (1)	Eğlenceli (1)
Yazma İçerik Tercih	Gerçek hayat (2)	Hayal gücüne dayalı (2)
	Hayal gücüne dayalı (3)	
	Komik (4)	
	Bildikleri konular (1)	Araba (1)
Yazma Konu Tercih	Süper kahramanlar (2)	Bisiklet (2)
	Hayvanlar (3)	Hayvanlar (3)
	Bilgilendirici metin (1)	Hikâye edici metin (1)
Yazma Türü Tercih	Hikâye edici (2)	Şiir (2)
	Şiir (3)	
	Bir şey yaşayınca (1)	Canı istediğinde (1)
Yazma Sebepleri	Canı istediğinde (2)	Yazmaya yönelik bir gereklilik
	Canı sıkıldığında (3)	olduğunda (2)
	Ödev verildiğinde (4)	Ödev verildiğinde (3)

Yazmanın Hayata Etkileri	Akademik başarı (1) İletişim kurma (2)	Akademik başarı (1) İyi yerlere gelme (2) Daha refah bir yaşama sahip olma (3)
Yazmanın Önemi	Önemli Başarılı olmak için (1) Anlaşılabilmesi için (2) Toplumda ayıplanmamak için (3) Beğenilme kaygısı (4)	Önemli Başarılı olmak için (1) Gelecekte daha ünlü olmak için (2) İyi bir meslek edinmek için (3) Yazılarının beğenilme kaygısından dolayı (4)
Yazmaya Yönelik Tutum	Önemsiz Elinin çok yorulması (5) Olumlu Yazmayı severim (1) Mutlu olurum (2) Olumsuz Yazı yazmaktan bıkkınlık (3)	Olumlu Yazmayı severim (1) Mutlu olurum (2) Yazmayı hayatlarının bir parçası olarak görme (3)

5. Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada süreç temelli yazma modüler programının, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ve yazar kimliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yazmaya ilişkin tutum ve yazılı anlatım becerisi nicel olarak incelenirken, yazar kimliğinin incelenmesinde nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve öğrencilerin yazar kimliklerinin hangi başlıklar altında, nasıl yapılandığı araştırılmıştır.

Araştırmanın ilk sonucu, süreç temelli yazma modüler programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisine yöneliktir. Buna göre, süreç temelli yazma modüler programının uygulandığı sınıfta (deney grubu) yer almış olmanın, yazmaya yönelik tutum üzerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmamıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum son test puanlarında, ön test puanlarına nazaran bir artış görülmektedir. Fakat deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde olan bu artış istatistiksel olarak anlamlı bir artış olarak tespit edilmemiştir. Sonuç olarak hazırlanan süreç temelli yazma modüler programının, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumları üzerinde istatistiksel anlamlı bir etkisi olmamış fakat öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum puanları artmıştır.

Öğrencilerin yazma başarılarını etkileyen en önemli etkenlerin başında yazmaya ilişkin tutum gelmektedir (Tavşanlı & Kaldırım, 2018a). Yazma eğilimi ve yazmaya ilişkin tutumun, yazma başarısının %76'sını oluşturduğu bilinmektedir (Ulu, 2018). Ayrıca yazmaya ilişkin tutum, bireyin yazma becerilerinin gelişimini de şekillendiren etmenlerden biridir (Graham, 2006).

Yazmaya yönelik tutum ile yazma becerisini kullanma arasında ciddi bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının yüksek olması aynı zamanda onların yazmayı hayatlarında daha aktif kullandığı şeklinde yorumlanabilir (Göçer, 2017). Yazmaya ilişkin tutumun aynı zamanda yazma becerisinin gelişimi ile de ilişkili olduğu düşünüldüğünde daha önemli bir hal almaktadır (Göçer, 2013). Yazmaya ilişkin tutumu önemli kılan bir diğer sebep ise yazmada yaratıcılığı arttırmasıdır (Tok & Kandemir, 2015). Bu açıdan yazmaya ilişkin tutumun yazma başarısı üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ön testte aldıkları yazmaya ilişkin tutum puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, yazmanın zor bilişsel aşamalar sonucu elde edilmesinden ve diğer dil becerilerine göre daha geç kazanılmasından ötürü, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz düşünceler beslediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bruning & Horn, 2000; Tavşanlı, 2017). Örneğin Zorbaz ve Kayatürk (2015) 817 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin yalnızca %34'ünün yazmaya yönelik olumlu tutum beslediğini tespit etmiştir.

Öğrencilerin yazmaya ilişkin son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa bile bir artış göze çarpmaktadır. Bu farklılığın anlamlı düzeyde olmamasında öğrencilerin ön test puanlarının oldukça yüksek olmasının etkisi olduğu tahmin edilmektedir. Çünkü öğrenciler son testte yazmaya ilişkin tutumları hakkındaki maddeleri cevaplarken ne kadar olumlu cevaplar verseler ve ne kadar yüksek puanlar alsalar bile ön test puanları da oldukça yüksek olduğu için bu farklılık manidar bir özellik taşımayacaktır. Buna ek olarak öğrenciler ile yazar kimliklerinin nasıl yapılandırıldığına dair gerçekleştirilen görüşmelerde, elde edilen temalardan bir tanesi olan yazmaya ilişkin tutum teması altında, deney grubundaki öğrencilerin son görüşmelerde ön görüşmelere göre daha fazla olumlu söylem dile getirdiği görülmüştür. Bu durum deney grubunda uygulanan süreç temelli yazma modüler programının,

öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına anlamlı düzeyde olmasa bile olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin tutumlarını etkilediği bilinmektedir (Strech, 1994). Bu açıdan bakıldığında süreç temelli yazma yaklaşımının da öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, aşağıda süreç temelli yazma yaklaşımının, yazmaya ilişkin tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılan çalışmalar verilmiştir.

Seban (2012) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada yazarlık döngüsü programının ilkokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda yazarlık döngüsü programının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum puanlarını anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür.

Erdoğan ve Yangın (2014) ise ilkokul 5.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazmaya ilişkin tutuma etkisini araştırmıştır. Araştırma iki deney bir kontrol gurubu olmak üzere üç gruba gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarının bir tanesinde yaratıcı yazma diğesinde ise işbirlikli yaratıcı yazma uygulamaları ile dersler işlenmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda süreç temelli yazma uygulamalarının her iki deney grubunun da yazmaya ilişkin tutum puanlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her iki deney grubunun son test puanları da kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Bu sonuç süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına olumlu anlamda katkı sağladığını göstermektedir.

Susar Kırmızı ve Beydemir (2012) 53 ilkokul beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada Süreç temelli yazma yaklaşımlarından biri olan yaratıcı yazma yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Yapılan araştırmada elde edilen veriler, yaratıcı yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilen yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutumu olumlu şekilde etkilediği yönündedir.

zdemir ve evik (2018) ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören 50 ğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya ilişkin tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun son test puanının ön test puanından anlamlı bir şekilde fazla olduğu, kontrol grubunda ise bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tavşanlı ve Kaldırım (2018a) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada, ilkokul ğrencilerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucu süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesine yararlı olduğu şeklindedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde süreç temelli yazma yaklaşımının, yazmaya ilişkin tutum üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalarda, süreç temelli yazmanın, yazmaya ilişkin tutum üzerinde olumlu etkiler yaptđı görülmektedir. Bu durumun pek çok sebebi bulunmaktadır. Öncelikle ğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını etkileyen etmenlerin başında yazma kaygısı bulunmaktadır (Daly & Wilson, 1983). Yazma kaygısı yaşayan öğrenciler hem yazmaya ilişkin olumlu tutum beslemekte hem de başarılı yazılar ortaya çıkarmakta zorlanırlar (Bayat, 2014). Yazma kaygısı ise genel olarak yazmada kendini başarılı hissetmeyen öğrencilerin yazılarının değerlendirileceğinden korkması sebebi ile gerçekleşir (Graves, 1994; zbay & Zorbaz, 2011; Routman, 1996). Süreç temelli yazma yaklaşımının bu kaygıyı giderici nitelikte olduğu bilinmektedir (Bayat, 2014). Çünkü süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen yazma çalışmalarında iş birliği ve rehberlik vardır. Anında dönüt, yazmaya hazırlık aşamasından son aşama olan yazılarını

paylaşma aşamasına kadar aktif olarak kullanılır. Bunun sonucunda öğrenciler kendilerini daha başarılı hissederler ve yazılarının değerlendirilme korkusu onları eskisi kadar etkilemez.

Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımı ile yazmaya ilişkin olumlu tutumlarının artmasının bir diğer sebebi ise öğrencilerin süreç içerisinde özgür olmalarından kaynaklanmaktadır. Süreç temelli yazma yaklaşımında, özellikle yazma konusunun belirlendiği yazmaya hazırlık aşamasında öğrenciler yazacakları konuyu kendileri belirlemektedir (Cucciarre, 2008; Tavşanlı, 2018). Bu durum, öğrencilerin kendi istedikleri konularda yazmalarına imkân sağladığı için öğrencilerin daha hevesli olmalarını sağlamaktadır (Bruning & Horn, 2000; Erdoğan & Yangın, 2014; Tavşanlı, 2018). Öğrencilerin yazacakları konuyu ve içerikleri kendilerinin belirlemesi, yazma kaygısını düşürmekte ve yazmaya ilişkin olumlu tutum kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Carter, 2010). Ayrıca bu süreçte öğrencilerin kendi istedikleri konularda, kendi tarz ve stillerinde yani özgür olarak yazmaları sınıf içerisinde yazmaya ilişkin bütüncül bir olumlu havanın yaşanmasını sağlamaktadır (Erdoğan & Yangın, 2014). Bu noktada öğrencilere kendi istedikleri konularda yazmaları tavsiye edilmelidir.

Bunun yanında öğrencilerin bizzat yaşayıp deneyimlediği konularda yazmaları da onların yazmaya ilişkin olumlu tutum kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrencilerin kendi yaşadıkları olayları; üzüntü veya mutluluk verici olsun, yazmaya daha eğilimli olduğu bilinmektedir (Erdoğan & Yangın, 2014; Nauman, 2007; Ruddell, 2006). Yapılan araştırmalar öğrencileri yazma konusunda serbest bırakmanın ve kendi yaşadıkları olayları yazma yönünde rehberlikte bulunmanın, onların yazmaya ilişkin tutumlarını arttıracakları sonucuna ulaşmıştır (Bruning & Horn, 2000; Erdoğan & Yangın, 2014; Lambirth ve Goouch, 2006; Nauman, 2007; Tavşanlı, 2018).

Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına olumlu anlamda katkı sağlamasının bir diğer nedeni ise, süreç temelli yazma yaklaşımının

aşamalarından olan paylaşma aşamasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerle süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrenciler kendilerini daha başarılı hissederler ve yazılarının paylaşılmasını isterler. Nauman (2007) öğrencilerin kendi yazdıkları yazıların toplanarak bir kitap gibi sunulması durumunda öğrencilerin kendilerini bir yazar gibi hissedeceğini ve yazmaya karşı olumlu tutum besleyeceğini ifade etmiştir. Yapılan araştırmada da deney grubundaki her bir öğrencinin yazdıkları yazılar birleştirilerek, tüm öğrencilerin yazıları kitap olarak basılmış ve sınıf öğretmeni, okul yönetimi, araştırmacı, öğretim üyeleri ve öğrencilerinin velilerinin de katıldığı bir toplantı ile kutlanmıştır.

Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını arttıran bir diğer sebebin ise süreç temelli yazma yaklaşımının doğasında bulunan iş birlikli çalışma olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik yaptıkları çalışmalarda, yaklaşımın ilk aşaması olan yazmaya hazırlık ve son aşaması olan yazıları paylaşma aşamasına kadar her süreçte öğretmenleri ve arkadaşları ile iş birlikli olarak çalışırlar. Böylece öğrencilerin kendilerini yalnız ve yazıyla baş başa kalmış olma durumundan kurtularak, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin desteği ile daha güvenli bir şekilde yazılarını yazdığı bilinmektedir (Beydemir, 2010; Erdoğan & Yangın, 2014; Jasmine & Weiner, 2007; Susar Kırmızı, 2008a). Yapılan araştırmaların öğrencilerin iş birlikli olarak bir grupta beraber yazma çalışması yapmasının onları yazmaya daha iyi motive olmalarını ve böylece yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu anlamda arttığını ortaya koymaktadır (Amir, Ismail & Hussin, 2011; Erdoğan & Yangın, 2014; Hernandez ve diğerleri, 2010; Lambirth & Goouch, 2006).

Süreç temelli yazma yaklaşımının doğası gereği öğrencilerin iş birlikli olarak çalışmaları aynı zamanda kendini yazma konusunda yetersiz hisseden öğrencileri de cesaretlendirmektedir. Çünkü öğrenciler arkadaşlarının ve öğretmenlerinin desteği ile kaygı düzeylerini en alt seviyeye çeker ve daha iyi yazılı anlatım ürünleri ortaya çıkartır. Bu da yazma konusunda kendini yetersiz hisseden öğrencilerin, güven kazanmasını sağlar (Erdoğan

& Yangın, 2014; McDonough, 2004). Bu konuda yapılan araştırmalar, süreç temelli yazmanın doğasına uygun olarak iş birlikli yazılar yazmanın, bireysel yazılar yazmaya göre öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum sahibi olmalarında daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Humphris, 2010; Louth, McAllister & McAllister, 1993; Yarrow & Topping, 2001).

Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının düşük olmasındaki sebeplerden bir tanesi de öğrencilerin yeterince yazma deneyimi yaşamamış olmasıdır (Zorbaz & Kayatürk, 2015). Kear ve diğeri (2000) öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının düşük olmasında bu durumun etkisi olduğunu belirtmiştir. Örneğin düzenli olarak günlük tutan öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Daly, 1985; Zorbaz & Kayatürk, 2015). Bu sebeple öğrencilere ilkokul döneminden itibaren düzenli olarak planlı ve sistemli bir şekilde yazma çalışmaları yaptırılması gerekmektedir. Bu çalışmaların süreç temelli yazma yaklaşımı doğrultusunda planlanarak, öğrenciler için keyif alabilecekleri bir şekilde planlanması gerekmektedir.

Zorbaz ve Kayatürk (2015) yaptığı araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının düştüğünü tespit etmiştir. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır (Knudson, 1991; 1992). Bu duruma sebep olarak öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi sonucunda daha az hayal kurmaları gerekçe olarak gösterilmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin her sınıf düzeyi geçtiğinde yazmaya yönelik olumlu tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple ilkokulun ilk aşamalarından, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdüğü ve tamamladığı döneme kadar, eğlenceli etkinlikler ile yazma çalışmaları devam ettirilmelidir. Ayrıca yazmanın sadece akademik başarı için değil, öğrencilerin sosyal hayatında da kullanacağı bir beceri olduğu öğrencilere kavratılmalıdır. Özellikle günümüzde çok sık kullanılan, Facebook, Twitter ve WhatsApp gibi uygulamalar yazma becerisinin kullanımına dayanmaktadır (Tavşanlı & Kaldırım, 2015; Tavşanlı & Akaydın, 2017; Zorbaz & Kayatürk, 2015).

Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını etkileyen bir diğer etken ise öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarıdır (Zorbaz & Kayatürk, 2015). Zorbaz ve Kayatürk (2015) öğrencilerin kitap okuma sayısı arttıkça, yazmaya ilişkin olumlu tutumlarının da arttığını belirtmiştir. Dil becerilerinin birbirini etkilediği gerçeğinden hareketle öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının artırılması için onlara okuma alışkanlığı ve okuma sevgisi kazandırmak gerekmektedir.

Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını etkileyen bir diğer etken ise yazma öğretiminde kullanılan yöntemdir (Tok, Rachim & Kuş, 2014). Her ne kadar 2015 yılından itibaren yazma öğrenme alanında süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak yazma çalışmalarının sürdürülmesi gerektiği belirtilse (MEB, 2015) bile uygulamaların hala ürün odaklı devam ettiği ifade edilmektedir (Tavşanlı, 2017). Öğrencilere bir süreç içerisinde bu becerinin kazandırılmasına yönelik çalışma yapılmadığından ve yeterli geri bildirim verilmediğinden dolayı parça halinde bile paragraf yazmakta zorlanan öğrencilerden bütün halinde bir metin üretmelerini beklemek doğru değildir (Ungan, 2007). Bu nedenle mutlaka Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe Dersi Öğretim Planları (2015; 2017; 2018) dikkate alınarak yazma öğretiminde süreç temelli yazma yaklaşımının uygulamalı olarak sınıflarda kullanılması gerekmektedir. Bu aşamaya kadar verilen bilgilerde süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesindeki etkileri açıklanmıştır. Bu veriler ışığında yazma öğrenme alanında öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu anlamda artırılması için bu zorunlu bir hal almaktadır.

Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin anlamlı bir şekilde olmasa dahi yazmaya ilişkin tutum puanlarında artış görülmüştür. Bu artışın bir diğer sebebinin ise süreç içerisinde kullanılan grafik örgütleyiciler olduğu düşünülmektedir. Çünkü grafik örgütleyiciler, karmaşık görünen öğrenme süreçlerini ve yoğun bir şekilde maruz olunan karışık bilgiyi anlamlı bir hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırır (Hughes ve diğerleri, 2003; Lubin & Sevak,

2007). Öğrenciler zorlandıkları ve yapmakta güçlük çektikleri konular üzerine uğraş göstermeyi sevmezler. Grafik örgütleyiciler ise öğrenciler adına bu karışık süreçlerin çeşitli görseller ve şekiller aracılığıyla aslında ne kadar basit olduğunu gösterir. Darch ve Eaves (1986) grafik örgütleyicilerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğrenmeye yönelik isteği arttırıcı özellikte olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer değişken ise biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıdır. Süreç temelli yazma modüler programı içerisinde, belli süreçlerde uygulanan biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarıp, buradan hareketle yazılarını şekillendirmeye olanak tanımıştır. Böylece öğrenciler yalnızca yazılarını tamamladıkları süreç sonunda değerlendirilmemiş, yazılarını şekillendirdikleri süreçlerin tamamında değerlendirmeye tabi tutularak yazılarını bu değerlendirmeler doğrultusunda oluşturmaları sağlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerine daha fazla güven duymalarına yardımcı olmaktadır (Furtak, 2012).

Öğrencilere böyle bir imkân tanınmadan, onlardan yazılarını şekillendirmelerini beklemek, hem öğrencilerin süreç içerisinde daha fazla yorulmalarına ve buna yönelik olarak süreçten soğumalarına hem de niteliği düşük yazılar ortaya koymalarına sebep olmaktadır. Bu süreçlerin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik heveslerinin kırılmasına sebep olduğu bilinmektedir (Vispoel & Austin, 1995).

Araştırmanın ikinci sonucu süreç temelli yazma modüler programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi üzerindeki etsine yöneliktir.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre süreç temelli yazma modüler programı kapsamında yazma çalışmalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya göre süreç temelli yazma yaklaşımı kapsamında verilen eğitimin sonunda, deney grubu

öğrencilerinin eğitim öncesine göre daha başarılı oldukları ve daha nitelikli yazılar yazdıkları söylenebilir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak ciddi miktarda bir artış olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında ise hikâye edici metin yazmada anlamlı bir farklılık bulunurken, bilgilendirici metin yazmada anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Her iki grubun puanları karşılaştırıldığında ise anlamlı farklılık deney grubu lehine sonuçlanmıştır. Yani süreç temelli yazma modüler programının uygulandığı sınıfta (deney grubu) yer almış olmanın, yazma becerilerinin gelişimi üzerinde, kontrol grubunda yer almaya göre olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki sağladığı şeklindedir. Bu bulgular süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmış yazma modüler programının, Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslere göre öğrencilerin yazma başarılarını geliştirmede daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik süreç temelli yazma yaklaşımları dikkate alınarak gerçekleştirilmiş çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Bayat, 2014; Doğan & Müldür, 2014; Erdoğan, 2012; Erdoğan & Yangın, 2014; Gezmiş Ceyhan, 2014; Güvercin, 2012; Karatay, 2011a; Kozlow & Bellamy, 2004; Özkara, 2007; Reimer, 2001; Seban, 2012; Sever & Memiş, 2013; Stapa, 1994; Şentürk, 2009; Temizkan, 2011; Ülper, 2008; Ülper & Uzun, 2009; Winstead Fry & Griffin, 2010; Yılmaz & Aklar, 2014). Bununla birlikte çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, gerçekleştirilen araştırmanın etki büyüklüğünün diğer çalışmalardan oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; Abbas'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırmada etki büyüklüğü ($d=0,426$), Seban'ın (2012) ilkökul üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada etki büyüklüğü ($d=0,597$) ve Karatay'ın (2011) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırtmanın etki büyüklüğü ($d=0,688$) olarak tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün (d) alacağı değerin 0,2 ile 0,5 arası olması küçük, 0,5 ile 0,8 arası olması orta, 0,8 ile 1 arası olması büyük ve 1'in üstünde olması çok büyük etki olarak değerlendirilir

(Green & Salkind, 2005; Morgan, Leech, Gloeckner & Barret, 2004). Bu verileri göre yukarıda bahsedilen araştırmaların; Abbas (2016) küçük etki derecesine ve Seban (2012) ile Karatay (2011) orta etki derecesine sahip olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise hazırlanan süreç temelli yazma modüler programının bilgilendirici metin yazma başarısı üzerindeki etkisi ($d=2,341$) ve hikâye edici metin yazma başarısı üzerindeki etkisi ise ($d=1,622$) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yazma atölyesi, grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılarak hazırlanan süreç temelli yazma modüler programının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde çok büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Gerçekleştirilen ve yukarıda vurgulanan araştırmaların sonuçlarına göre süreç temelli yazma yaklaşımının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu ortaya konulmuştur. Aşağıda Türkiye’de ve Dünyada, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekteştirilmiş ve Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttırdığı tespit edilmiş çalışmalar sunulmuştur.

Özkara (2007) yaptığı doktora tez araştırmasında süreç temelli yazma yaklaşımı kapsamında kullanılan modellerden bir tanesi olan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarı puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Bu sonuç süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarılarını arttırdığını ortaya çıkarmıştır.

Seban (2012) 42 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile yazarlık döngüsünün öğrencilerin yazma başarıları üzerine etkisini incelediği araştırmasında, süreç temelli yazma yaklaşımı

kapsamındaki modellerden bir tanesi olan yazarlık döngüsünün öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını istatistiki olarak anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Sever ve Memiş (2013) gerçekleştirdiği araştırmada, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama becerilerini ne şekilde etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama işaretlerini kullanma becerilerini istatistiki olarak anlamlı bir şekilde arttırmıştır.

Yılmaz ve Aklar (2015) Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının modellerinden biri olan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Yangın (2014) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmasında, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı'nın modellerinden olan Yaratıcı Yazma ve İşbirlikli Yaratıcı Yazma modellerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Ülper ve Uzun (2009) bilişsel süreç yaklaşımı temele alınarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrencilerin yazma becerilerindeki erişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucu, süreç temelli yazma yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının, geleneksel yaklaşıma göre daha nitelikli yazılı metinler üretebilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tavşanlı ve Kaldırım (2018a) ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle, öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği

araştırmasında süreç temelli yazmanın üç noktada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktalardan bir tanesi de öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yapmalarına, daha uzun yazılar yazabilmelerine ve daha planlı ve hatasız yazılar yazabilmelerine yönelik sağladığı katkıdır.

Kozlow ve Bellamy (2004) bilişsel süreç modeline dayalı olarak hazırlanan yazma programının etkilerini araştırdığı çalışmasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarını karşılaştırmış ve deney grubu öğrencilerinin yazma başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarı puanlarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Arther ve diğerleri (1994) Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının, yazma başarısı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında 132 ilkokul beşinci sınıf öğrencisi ile hazırladığı süreç temelli yazma yaklaşımına dayalı programı uygulamıştır. Bu araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Coe, Hanita, Nishioka ve Smiley (2011) ise süreç temelli yazma yaklaşımı kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalarında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı yazılar yazdıklarını ifade etmiştir.

Blasingame (2000) gerçekleştirdiği araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli etkinliklerinin, ortaokul öğretmenlerinin başta yazıyı organize etme aşaması olmak üzere yazının bütününde çok daha nitelikli ürünler ortaya çıkarmalarına yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Collopy (2008) ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında süreç temelli yazma yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin yazma başarıları üzerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda süreç temelli yazma

yaklaşımına göre derslerin işlendiği deney grubunda, öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yaptığı tespit edilmiştir.

DeJarnette (2008) ilkokul beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli kapsamında yazma öğretimi gerçekleştirilen sınıftaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, özellikle kelime seçme boyutu olmak üzere, üslup ve yazıyı organize ederek planlama gibi boyutlarda da daha başarılı olarak nitelikli yazılar ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır.

Olson (2004) gerçekleştirdiği çalışmada süreç temelli yazma yaklaşımını konusunda öğrencilerin görüşlerine başvurmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına göre gerçekleştirdikleri çalışmalar sonrasında daha başarılı yazma çalışmaları yapabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Ayrıca süreç odaklı yazma yaklaşımlarının, öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki genel etkisinin araştırıldığı meta analiz çalışmaları da bulunmaktadır. Kansızoğlu ve Cömert (2017) Türkiye’de süreç temelli yazma yaklaşımlarının, öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki genel etkisini araştırdığı çalışmasında 21 deneysel ve yarı deneysel çalışmanın sonucunu analiz etmiştir. Araştırmanın sonucu, süreç odaklı yazma yaklaşımlarının öğrencilerin yazma başarı düzeylerini geniş düzeyde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Graham ve Sandmell (2011) süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma niteliklerine ve yazmaya yönelik güdülenme durumlarına etkisini araştırmak için 29 deneysel ve yarı deneysel çalışmayı analiz etmiştir. Yapılan meta analiz sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımının, öğrencilerin yazılarının kalitesini istatistiki olarak olumlu ve anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerle yazma çalışmaları yapma sürecinde, öğrencilerin pek çok beceriyi eş zamanlı bir şekilde kullanması gerekmektedir. Öncelikle öğrencilerin yazacakları konuyla ilgili sahip olduğu bilgileri zihinlerinde düzenlemesi ve organize etmesi gerekmektedir.

Sonrasında konuyla ilgili sahip olduğu diğer bilgileri transfer ederek bir planlama süreci içerisine girmesi gerekmektedir. Tüm bu bilgileri birlikte değerlendirme, yorumlama, bir süzgeçten geçirerek yazısında hangilerini kullanacağını tespit etme, yeni bilgiler ile eski bilgilerini ilişkilendirme gibi pek çok işlemi bu süreçte yapmaları gerekmektedir. Bu kadar üst düzey beceriyi bir arada kullanma zorunluluğu, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan iyi bir şekilde motive olmalarını gerekli kılmaktadır. Süreç temelli yazma yaklaşımı, yapılacak olan yazma çalışmalarını bir ürün olarak değil, süreç boyutunda ele alır ve öğretmenlerin desteği ile yapılması gerekenleri aşama aşama öğrencilere kazandırmaya çalışır. Böylece öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin belli bir niteliğe ve kaliteye ulaşması hedeflenir. Öğretmenlerin, öğrencilere sağladığı bilişsel destek aracılığıyla öğrenciler yazılarındaki güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek, kendi başlarına yazabilecekleri ürünlerden daha nitelikli ürünler oluşturabilirler. Böylelikle nihai olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen yazma öğretimi ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesi sağlanır. Bu araştırma ile birlikte Türkiye’de ve Dünyada yapılan çalışmalar Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının öğrencilerin yazma başarılarının artmasında oldukça etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonucun muhtemel sebepleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı, NWREL ‘de geliştirilen ve nitelikli bir yazıda olması gereken 7 farklı boyutun (fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum) her birinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar süreç temelli yazma yaklaşımının fikir (Arther ve diğerleri, 1994; Coe ve diğerleri, 2011; Yazar, 2004), organizasyon (Blasingame, 2000; Dettra, 2010; Özdemir, 2014), üslup (Coe ve diğerleri, 2011; Collopy, 2008;), kelime seçimi (DeJarnette, 2008; Werkmeister, 2010), cümle akıcılığı (Ohrman, 2007; Olson, 2004), imlâ (Özkara, 2007; Sünnetçi, 2008; Şentürk, 2009; Ülper, 2008) ve sunum (Arıcı & Urgan, 2008; Özdemir, 2014; Özkara, 2007) boyutlarının gelişmesine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Bayat (2014) sürece dayalı yazma çalışmalarının, metnin yapılanma sürecine ilişkin uygulamalardan oluştuğunu ve sürece dayalı yaklaşımın, yazmanın alt boyutları ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durum sürece dayalı yazmanın öğrencilerin yazma başarısını arttırmadaki ana sebeplerinden biri olarak görülmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma başarısı üzerinde etkili olmasının gerekçelerinden bir diğeri ise yaklaşımın belli aşamalara göre öğretim sürecini planlamasıdır. Araştırmacılar, öğrenciler için oldukça zor olan yazma sürecinin aşamalı bir şekilde yürütülmesinin onların yazılı anlatım becerilerinin gelişimine destek olacağını ifade etmiştir (Bruning & Horn, 2000; Erdoğan & Yangın, 2014; Graham & Sandmel, 2011; Nauman 2007).

Süreç temelli yazma yaklaşımının, öğrencilerin yazma başarısını arttırmasının bir diğer sebebi ise yaklaşımın iletişim boyutudur. Karatay (2015) süreç temelli yazma yaklaşımında iletişim boyutunun önemini dile getirmiştir. Ashman, Wright ve Conway (1994) ile Nancy (1997) süreç temelli yazma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilecek yazma çalışmalarında öğrencilerin hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla devamlı iletişim içerisinde olması gerektiğini ifade eder. Böylece öğrenciler süreçte kendilerini tek başlarına hissetmezler ve yazılarını oluştururken kendilerini daha rahat hissederler.

Süreç temelli yazma yaklaşımında yazmaya yönelik hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve yayınlama aşamaları bir bütün olarak ele alınır. Sürecin aşamaları sıralı bir şekilde sürdürülür ve bir aşama tam anlamıyla gerçekleştirilmeden diğer bir aşamaya geçilmez. Bu süreç öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile birlikte yürüttüğü bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci bir aşamada yapması gerekenleri tamamlamadan diğer aşamaya geçemeyeceği için süreç daha kontrollü bir şekilde işler ve böylece daha nitelikli yazıların ortaya çıkması sağlanır (Karatay, 2011b).

Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin düşüncelerini düzenleme, yanlışlarını tespit etme, düzenleme ve düzeltme imkânı tanır. Yani bütüncül bir şekilde yazının devamlı

gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu süreçlerde yazının niteliği artırılır ve gittikçe yazılar hatalardan arınık bir hale getirilir. Öğrencilerin kendi yazma süreçlerini düzenlemeleri ve planlamaları ile bilişsel farkındalıklarının da arttığı ve yazma konusunda daha cesaretli davranarak daha nitelikli ürünler ortaya koyduğu bilinmektedir (Karatay, 2011b).

Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımı kullanıldığında daha başarılı yazma çalışmaları yapmalarının bir diğer sebebi ise konu seçimlerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü süreç temelli yazma yaklaşımı öğrencilerin yazacakları konuyu belirlemede özgür olmaları gerektiği esasına dayanır. Bu durum öğrencilerin yazacakları metnin içeriğini kendilerinin belirlemesine ve metni tamamen kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlar. Böylece öğrencilerin yazacakları metni sahiplenme duyguları gelişir (Graves, 1983). Özellikle küçük yaşta öğrenciler ile yazma çalışmaları yaparken, onların kendi seçtikleri ve rahat bir şekilde yazabilecekleri konular üzerine çalışmaları büyük önem taşır (Chaney, 2011). Öğrenciler yazma konusunda serbest bırakıldıklarında ya çok ilgilerini çeken konularda ya da bizzat yaşayıp deneyimledikleri konularda yazılar yazarlar. Böylece öğrenciler kendi deneyimledikleri konuları planlama ve yazıyı tamamlama noktasında daha hevesli olurlar (Lee, 1987; Ruddell, 2006; Tavşanlı, 2018).

Süreç temelli yazma yaklaşımının, öğrencilerin yazma başarıları üzerinde oldukça etkili olmasının bir diğer sebebi ise süreç temelli yazma yaklaşımının düzenleme ve düzeltme aşamalarıdır (Tavşanlı & Kaldırım, 2018a). Bu aşamalarda öğrenciler hem kendileri hem de akranları ve öğretmenleri tarafından üzerinde çalışmakta oldukları yazıların son halleri olmadığını belirler. Bu süreçte mümkün olduğunca yazma çalışmaları hatalardan ve eksikliklerden arındırılmaya çalışılır. Düzenleme ve düzeltme aşamasında yalnızca şekilsel olarak değil, içeriksel olarak da bazı düzenlemeler yapılabilir. Böylece öğrenciler hem yazılarının yazım hataları, imlâ noktalama işaretleri gibi yanlışlıklarını tespit ederek düzeltir, hem de yazının içeriğini oluşturan metnin tekrar gözden geçirilmesi aracılığı ile eksikliklerini

giderir. Böyle bir kontrol hem öğrencinin kendisi ve arkadaşları hem de öğretmen tarafından yapıldığı için yazının eksiklikleri büyük oranda giderilir. Bu sayede öğrencilerin yazdıkları yazılar, hatalardan arınık ve daha nitelikli bir hale gelir (Tavşanlı, 2017; Arıcı & Kaldırım, 2015).

Araştırmada, deney grubu ile uygulanan süreç temelli yazma modüler programının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olmasının sebeplerinden bir tanesi de modüler program içerisinde kullanılan grafik örgütleyicilerdir. Öğrencilerin yazma konusunda en zorlandıkları konuların başında yazacakları konuya giriş yapma ve metni yapılandırma gelmektedir. Bu noktada hem metne giriş yapılmasında hem de metnin yapılandırılma sürecinde grafik örgütleyicilerin oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü grafik örgütleyiciler, öğrencilerin yazacakları konu ile ilgili, sahip oldukları ve araştırarak elde ettikleri bilgileri, içerisi çeşitli görsel öğelerle desteklenmiş grafik örgütleyicilere geçirirler. Grafik örgütleyiciler aracılığı ile öğrenciler hem yazılarını yapılandırırken hangi aşamada ne yazacağını görmüş olur hem de bu süreçte zorlandıkları noktalarda tekrar grafik örgütleyicilere dönerek zihnindeki karmaşıklığı giderme imkânı bulur. Tavşanlı ve Seban (2015) grafik örgütleyicilerin, özellikle metni yapılandırma noktasında öğrencilere ciddi kolaylıklar sağladığını ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar grafik örgütleyicilerin dil öğretiminde oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Alvermann, 1981; Robinson & Kiewra, 1995; Simmons, Griffin & Kameenui, 1988; Snyder, 2012; Tavşanlı & Seban, 2015).

Culbert, Flood, Windler ve Work (1997) ile Tavşanlı ve Seban (2015) gerçekleştirdikleri araştırmalarda, grafik örgütleyicilerin, metinlerin özetlenmesi noktasında oldukça yararlı olduğu sonucunu elde etmiştir. Ermis (2008) öğrencilerle yazma çalışmaları yaparken, bu çalışmaların grafik örgütleyicilerle desteklenmesinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olduğu düşünülen bir diğer etken ise süreçte kullanılan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıdır. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı sayesinde öğrenciler, yazacakları yazı üzerine derin bir sorgulama sürecine girerken, yazının farklı boyutları üzerine, karşı karşıya kaldıkları biçimlendirici değerlendirme soruları aracılığıyla düşünme imkânı bulmuşlardır. Bu yaklaşım genel olarak öğrencileri düşünmeye, muhakemeye ve ön bilgilerini ortaya çıkararak süreci bu paydaşların ortaklığı ile yürütmeye dayandığı için pek çok eğitim bilimci tarafından tavsiye edilmektedir (Black & William, 2009). Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının dil öğretiminde de kullanılmasının yararlı olduğu ifade edilmiştir (Wu, 2001). Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) biçimlendirici değerlendirmenin, bireylerin kendini yazılarını değerlendirme ve bu değerlendirmelerden hareketle daha nitelikli bir hale getirme noktasında kullanılabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü sonucu süreç temelli yazma modüler programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerindeki yansımaya yöneliktir. Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşme ve son görüşme aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre deney grubunda da kontrol grubunda da son görüşmede, ön görüşmedeki temalar elde edilmiştir. Yani öğrencilerin son görüşmede dile getirdiği söylemlerden elde edilen temalar ön görüşmede dile getirilen söylemlerden elde edilen temalar ile benzerlik göstermektedir. Bu söylemlerin analizinde tema bazında bir farklılık göze çarpmamaktadır. Bununla birlikte bazı alt temalarda farklı söylemler dile getirildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazar kimliklerini kısıtlı bir şekilde, yani yalnızca bazı alt temalar düzeyinde etkilediği görülmüştür. Bu durum süreç temelli yazma yaklaşımının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazar kimliği üzerinde sınırlı bir yansımaya sahip olduğunu ortaya

koymaktadır. Bunun sebebi olarak, kimlik kavramının oluşmasının belli bir zaman istediği ve kimlikte kısa sürede bir değişimin mümkün olmadığı düşünülmektedir (Ivanič, 1998).

Öncelikle deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilen ön görüşme ve son görüşmelere göre ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazar kimliklerinin 14 tema altında yapılandığı görülmüştür. Bu temalar: daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler, yazılarının düzeltilmesine bakışları, iyi yazarın özellikleri, yazılarının paylaşılmasına bakışları, yazı yazarken yardım almaya yönelik bakışları, yazar geçmişleri, yazar öz benlikleri, yazma içerik tercihi, yazma konu tercihi, yazma türü tercihi, yazma sebepleri, yazmanın hayata etkileri, yazmanın önemi ve yazmaya yönelik tutumdur.

Araştırmada öğrenciler yazar kimliklerini açıklarken, daha iyi yazı yazabilmeleri için yapılması gerekenleri açıklamıştır. Bu tema altında öğrenciler deney ve kontrol grubu fark etmeksizin hem ön görüşmede hem de son görüşmede, daha iyi yazılar yazmak için, çok okumak, çok çalışmak, çok yazma çalışması yapmak, dikkatli olmak ve iyi gözlem yapmak gerektiğini dile getirmiştir. Miller ve Gildea (1987) öğrencilerin daha iyi yazı yazabilmeleri için daha fazla kelime bilgisine sahip olmalarını gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin daha fazla kelime öğrenebilmesinin aynı zamanda bir konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olabilmemesinin en kolay yolu okumaktır (Atwell, 1998). Bununla birlikte öğrencilerin bilgi sahibi olmalarının tek yolu okumak değildir. Bireyler gözlem yaparak da bilgi sahibi olur ve böylece yazılarını daha nitelikli hale getirebilirler (Arıcı & Ungan, 2012). Gözlem aynı zamanda dikkat isteyen bir beceri olduğu için dikkat becerisinin diğer alanlara transferi ile yazmada da daha iyi ürünler ortaya çıkarılmasına yararlı olur. Başka bir ifade ile gözlem bireyin odaklanma gücünü artırır ve odaklanmak bir konuda başarılı olmayı daha kolay bir hale getirir (Couzijn, 1999). Bunun yanı sıra yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçla paralel olarak öğrencilerin, yazma çalışmalarında daha başarılı olabilmeleri için fazla sayıda yazma etkinlikleri yapmaları ve bu konu üzerine çaba sarf etmelerinin gerekli olduğu

bilinmektedir. Düzenli olarak yazı yazan ve yazı yazmayı severek, yazmayı hayatlarının bir parçası haline getiren öğrencilerin, yazdığı yazıların daha nitelikli olduğu görülmektedir (McCarrier, Pinnell & Fountas, 2000).

Öğrenciler yazar kimliklerini açıklarken iyi bir yazarın özellikleri hakkında da görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler bu tema altında, daha iyi yazı yazmak için yapılması gerekenler teması altında dile getirdiği söylemleri tekrar etmişlerdir. Zaten yapılan görüşmelerde öğrencilerin iyi bir yazarın özelliklerini ifade ederken, kendilerinin de bu iyi yazarların yaptığı şeyleri yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Farklı olarak yalnızca deney grubundaki öğrencilerin iyi bir yazarın biçimsel olarak yazılarının düzgün olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Öğrencilerin yazıları incelenirken dikkat edilmesi gereken noktalardan bir tanesi de sunumdur (Kaldırım, 2014; Özkara, 2007). Sunum basamağı yazının biçimsel olarak değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Yani öğrencilerin ifade ettiği gibi iyi bir yazının biçimsel olarak da düzgün olması gereklidir (Özkara, 2007). Bu noktada süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilere iyi bir yazarın biçimsel olarak düzgün yazılar yazması gerektiğinin farkındalığını kazandırdığı görülmüştür.

Öğrencilerin yazar kimlikleri hakkında söylediği söylemlerden elde edilen temaların iki tanesi süreç temelli yazma yaklaşımının iki aşaması hakkındaki görüşleridir. Bu aşamalar yazıların düzeltilmesi ve paylaşılması aşamalarıdır. Araştırmanın sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son görüşmelerde yazılarının düzeltilmesine ön görüşmeye göre daha olumlu baktığı tespit edilmiştir. Bu durumun özellikle deney grubunda, süreç temelli yazma yaklaşımı doğrultusunda uygulanan program aracılığıyla, öğrencilerin yazılarının düzeltilmesi ile daha iyi yazılar yazdıklarını fark etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin söylemleri yazılarının düzeltilmesi ile yazdıkları metinlerin daha nitelikli bir hale geldiği şeklindedir. Yapılan araştırmalar da yazıların gözden geçirilerek düzeltilmesinin, öğrencilerin yazma başarılarını arttırdığı şeklindedir (Bradley & Thouésny,

2017; Edwards & Liu, 2018; Lundstrom & Baker, 2009). Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, yazılarının paylaşılması aşamasında ise hem ön görüşmede hem de son görüşmede genel olarak olumlu söylemler dile getirmiştir. Bu konuda deney grubunda dile getirilen söylemlerin sayısı olarak kontrol grubuna göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yani deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre son görüşmede sınırlı da olsa daha olumlu söylemler dile getirmişlerdir. Bu durumun süreç temelli yazma yaklaşımının paylaşma aşaması ile ilgili sınıfta yapılan etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar, süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarından bir tanesi olan yazıların paylaşılma aşamasının, öğrencileri yazma konusunda daha fazla motive edeceği ve daha başarılı yazılar yazmalarına destek olacağı şeklindedir (Minnich, Miller, Sokolowski & Sharp, 2017; Seban & Tavşanlı, 2015). Bununla birlikte araştırmada bazı öğrencilerin yazılarının iyi olmamasından ve utanmasından kaynaklı olarak yazılarını paylaşmak istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Minnich ve diğerleri (2017) öğrencilerin yazılarını paylaşmasında özellikle yazma başarısı düşük olan öğrenciler için bir risk olacağını ifade etmiştir. Bu sebeple öğrencilerin yazılarını paylaşmadan önce, mümkün olduğu kadar nitelikli hale getirip paylaşılması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenin yazılarını paylaşan öğrencilerin cesaretini kırarak şeyler söylememesi ve onları motive ederek yazmaya karşı teşvik etmeleri oldukça önemlidir.

Öğrencilerin yazar kimliklerini açıklarken elde edilen temalardan bir tanesi de yazarken yardım alma konusundaki düşünceleridir. Daha önce açıklanan düzeltme teması ile de ilişkili olan bu temada öğrencilerin yazı yazarken yardım alma konusundaki düşünceleri ele alınmıştır. Bu tema altında kontrol grubundaki öğrenciler ön görüşmede yardım alamaya daha olumlu bakarken son görüşmede olumlu söylemlerin azaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun aksine deney grubunda ise son görüşmede ön görüşmeye göre yardım almaya olumlu bakıldığına ifade edildiği söylem sayısı daha fazladır. Bu durum süreç temelli yazma

yaklaşımının öğrencilerin yazılarını oluştururken yardım almalarına yönelik olumlu düşünceler beslemelerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen yazma çalışmalarında iş birliği en önemli kavramlardan bir tanesidir (Erdoğan, 2012). Öğrenciler yazılarını oluşturdukları süreçte hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleri ile iş birliği yaparak yazılarına son şeklini verirler. Bu süreçte öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yardım almaları onları aşağılayıcı bir durum olarak değil aksine iş birliğini teşvik eden, bilgi paylaşımının ön plana çıktığı bir süreç olarak görülmelidir (Calkins, 1986). Bu sebeple deney grubundaki öğrencilerin, onlarla uygulanan süreç temelli yazma modüler programı neticesinde yardım alamaya yönelik olumlu görüşlerinin çoğalması, onların sonraki yazılarında işbirliğine dayalı olarak çalışma motivasyonunu arttıracığından önemli görülmektedir.

Öğrenciler, yazar kimlikleri ile ilgili kendilerine yönlendirilen sorulardan bir tanesi olan daha önce yazdıkları yazılar olup olmadığına dair söylemler geliştirmişlerdir. Öğrencilerin yazar geçmişleri teması olarak isimlendirilen bu durum altında ön testte kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubuna göre daha fazla yazma çalışması yaptığını yönelik söylemleri dikkat çekmiştir. Bununla birlikte son görüşmelerde deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla yazma çalışması yaptığını yönelik söylem dile getirmişlerdir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin okul dışında da yazma çalışmaları yaptığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin söylemleri de bunu destekler niteliktedir. Cappello (2006) öğrencilerin yazma çalışmalarını yalnızca okul ile sınırlı bırakmamaları gerektiğini ifade ederken, iyi bir yazarın günlük hayatta yazmayı düzenli ve etkili bir şekilde kullanan bireylerden oluştuğunu ifade etmiştir. Tavşanlı ve Kaldırım (2018b) ise gerçekleştirdiği araştırmada ilkökul öğrencilerinin yazar algılarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenciler yazma çalışmalarını ve genel olarak yazmayı yalnızca okulda kullanılan bir eylem olarak görmektedir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, süreç temelli yazma yaklaşımının,

öğrencilerin yazmayı günlük hayatlarında severek kullanacakları bir aktiviteye dönüştürmede öğrencilere yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin yazar kimlikleri hakkında dile getirdiği söylemlerden elde edilen temalardan bir diğeri ise öğrencilerin yazar öz benlikleridir. Öğrenciler bu tema altında kendilerini nasıl bir yazar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön görüşmede de son görüşmede de benzer bir şekilde kendilerini başarılı ve orta düzeyde başarılı yazarlar olarak gördüklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Deney grubunda da öğrencilerin kendilerini kontrol grubundaki gibi başarılı ve orta düzeyde başarılı yazarlar olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin niçin başarılı olduğuna yönelik bazı söylemler dile getirdiği görülmüştür. Öğrencilerin yazılarını yazarken acele etmediği, yazılarında hata olsa bile bunları düzeltmeye yönelik olumlu bir düşünceye sahip oldukları ve konu seçimine dikkat ettikleri söylemleri dikkat çekmiştir. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen yazma çalışmalarında bir ürünün ortaya koyulmasının zaman alacağı bilinmektedir (Tavşanlı, 2017). Bu aşamada önemli olan hızlı bir şekilde ürün ortaya koymak değil, süreç içerisinde öğrencilerin kazanmaları gereken becerileri onların kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2015). Bu sebeple öğrenciler ile yazma çalışmaları yapılırken, onları yazılarının bir an önce bitirilmesi için zorlamak doğru bir yaklaşım değildir. Yine öğrencilerin yazılarını düzeltmeye yönelik olumlu tutuma sahip olması ve konu seçiminde dikkat ettiklerini söylemesi önemli görülmektedir. Çünkü daha önce açıklandığı gibi öğrencilerin yazılarında düzeltme yapılması, onların yazılarının niteliğini arttıran bir durumdur. Bununla birlikte konu seçimi de öğrencilerin yazılarını daha rahat şekillendirebilmeleri için oldukça önemli görülmektedir (Tavşanlı, 2018).

Öğrencilerin yazar kimliklerinin ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bir tema ise öğrencilerin yazma sebepleri temasıdır. Bu tema altında öğrenciler niçin yazdıklarını ve yazmaya ne zaman ihtiyaç duyduklarını dile

getirmişlerdir. Bu tema altında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin öncelikle, bir şey okuduklarında, bir şey yaşadıklarında, yeni bir şey öğrendiklerinde, ödev yapmak için, canları sıkıldığında ve canları istediğinde yazdıklarını ifade etmişlerdir. Süreç temelli yazma yaklaşımı öğrencilerin yaşadıkları ve deneyimledikleri konularda yazmanın önemsendiği bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğrenciler bizzat kendileri yaşadıkları konularda daha güvenli bir şekilde yazı yazarlar ve yazıyı sahiplenme duyguları artar (Chaney, 2011; Graves, 1983; Lee, 1987; Ruddell, 2006; Tavşanlı, 2018). Bu açıdan öğrencilerin kendi yaşadıklarını, gördüklerini yazması olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışında öğrenciler ödevlerini yapmak için yazı yazmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Yazmanın tüm derslerde ve hatta hayatın tüm alanlarında kullanılan bir beceri türü olduğu ödev yaparken de oldukça önemli olduğu bir gerçektir (Kepner, 1991). Öğrenciler yazmayı canları sıkıldıklarında da kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durumda öğrenciler için oldukça olumlu bir durum olarak görülebilir. Çünkü bireylerin yazı aracılığı ile kendini ifade ederek psikolojik problemlerini de azaltabildiği bilinmektedir (Arıcı & Urgan, 2012). Yine öğrenciler canları istediğinde yazı yazdıklarını belirtmişlerdir. Yazmanın insanı rahatlattığı ve daha iyi hissetmesine sebep olduğu gerçeğinden (Göçer, 2016) hareketle öğrencilerin boş vakitlerinde ve canları istediğinde yazmaları oldukça olumlu bir alışkanlık olarak görülmektedir.

Öğrencilerin yazar kimlikleri hakkında dile getirdiği söylemlerden elde edilen temalardan üç tanesi birbiri ile ilişkili olarak, yazma içerik tercihi, yazma konu tercihi ve yazma metin türü tercihidir. Öğrenciler bu temalar altında daha çok hayvanlar, süper kahramanlar, bisikletler, arabalar ve çizgi filmler ile ilgili konularda yazılar yazmak istediklerini dile getirmişlerdir. Tavşanlı (2018) gerçekleştirdiği araştırmada da öğrencilerin hayvanlar, oyuncaklar ve çizgi filmler hakkında yazmak istediklerini tespit etmiştir. Bu konuda gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise kız öğrencilerin oyuncak, giyim kuşam ve

alışveriş gibi konuları; erkeklerin ise çizgi film kahramanları, süper kahramanlar, oynadıkları bilgisayar oyunları ve arabalar gibi konuları tercih ettikleri görülmüştür (Keenan, Solsken & Willet 1999). Yazma konusunun ile ilgili çalışmalarda kız öğrencilerin yakın çevreleri ile ilgili, erkek öğrencilerin ise uzak çevreleri ile ilgili yazılar yazdıkları tespit edilmiştir (Freedman, 1995; Peterson, 2000).

Yazma içerik tercihi olarak ise daha çok eğlenceli ve gerçek üstü içeriğe sahip yazılar yazdıklarını ifade etmişlerdir. Bu tema altında deney grubundaki öğrencilerin yazma içerik tercihlerinin kontrol grubundaki öğrencilerin yazma içerik tercihlerine göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Tavşanlı (2018) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin daha çok komik olaylar ve macera içerikli yazılar yazmak istedikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin komik, eğlenceli, macera ve gerçeküstü içerikte yazılar yazmayı daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yazma metin türü tercihi açısından öğrencilerin söylemleri incelendiğinde ise kontrol grubunda bilgilendirici metin yazmanın tercih edilmediği, buna karşılık deney grubunda tercih edildiği görülmüştür. Hikâye edici metinlerin ve şiirlerin ise hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler tarafından tercih edildiğinin belirtildiği görülmüştür. Tavşanlı (2018) süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma isteklerini arttırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilen yazma çalışmaları kapsamında bilgilendirici metin yazmaya daha olumlu bakmaları, süreç temelli yazma yaklaşımının zaten olan bilgilendirici metin yazma süreçlerini (Cain ve diğerleri, 2004; Tavşanlı & Seban, 2015) kolaylaştırdığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yazar kimlikleri hakkında dile getirdiği söylemlerden elde edilen temalardan bir tanesi de yazmanın hayata etkileri temasıdır. Bu tema altında öğrencilerin yazma başarılarının yüksek ya da düşük olmasının hayatlarını nasıl etkileyeceğine yönelik

söylemler dile getirdiği görülmüştür. Bu tema altında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin yazmanın daha çok akademik yaşantıyı etkilediğini ifade ettiği görülmüştür. Bununla ilişkili olarak öğrencilerin daha refah bir yaşam ve daha iyi bir iş, daha fazla para kazanma gibi sebeplerle yazmanın insan hayatını etkileyeceği ifade ettiği görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonucuna benzer olarak gerçekleştirilen araştırmalar yazmanın akademik başarı üzerinde oldukça etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Aram 2005; Blair & Savage, 2006; Bloodgood, 1999; Collins, Brown & Newman, 1989; Connolly & Vilardi, 1989; McIntosh & Draper, 2001; Shatil ve diğerleri, 2000).

Öğrencilerin yazar kimlikleri hakkında dile getirdiği söylemlerden elde edilen temalardan bir diğeri ise yazmanın önemi temasıdır. Bu tema altında öğrenciler yazmanın önemli olup olmadığı hakkındaki fikirlerini dile getirmişlerdir. Bu tema altında hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin son görüşmelerde ön görüşmelere göre yazmanın önemli olduğuna yönelik daha fazla söylem dile getirdikleri görülmüştür. Bu durum süreç içerisinde her iki grupta da yazmanın daha önemsenen bir hale getirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin yazar kimlikleri hakkında dile getirdiği söylemlerden elde edilen temalardan sonuncusu yazmaya yönelik tutum temasıdır. Bu tema altında hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin, son görüşmede ön görüşmeye göre öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu beslediklerine dair söylemlerinin arttığı görülmüştür. Bu durumun deney grubunda daha baskın olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucu destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Abbas, 2016; Bashiri & Shahrokhi, 2016; Bayat, 2014; Erdoğan & Yangın, 2014; Karatay, 2011a; Seban, 2012; Susar Kırmızı & Brydemir, 2012; Tavşanlı & Kaldırım, 2018a).

Nihai olarak araştırmada üç farklı sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlar şu şekildedir:

- Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu etkinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.
- Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine istatistiki olarak anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.
- Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerinde bazı alt temalar boyutunda etkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin süreç temelli yazma modüler programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler; yazılarının düzeltilmesine, paylaşılmasına ve yazılarını meydana getirirken yardım almaya daha olumlu bakmaktadır. Yine deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre yazıların biçimsel olarak düzgün olmasını daha fazla önemsemektedir. Deney grubundaki öğrencilerin süreç içerisinde daha fazla yazma çalışması yaptığı da tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler başarılı ve orta düzeyde başarılı yazar olduklarını ifade ederken bunların gerekçelerini de ortaya koymuştur. Bu süreçte deney grubundaki öğrencilerin daha fazla içerikte yazılar yazdığı da tespit edilmiştir. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden farklı olarak bilgilendirici metin yazmaya karşı daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Son olarak ise deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre yazmaya ilişkin tutumlarının uygulama sonunda daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Süreç Temelli Yazma Modüler Programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya ilişkin tutum ve yazar kimliği üzerindeki etkisinin incelendiği bu

araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak eğitim politikalarını düzenleyicilere, üniversitelerin eğitim fakültesinde görev yapan ve eğitim bilimleri alanında lisansüstü çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılara ve öğretmenlere aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmanın giriş ve tartışma bölümlerinde geçtiği üzere, Türk öğrencilerin yazma başarı düzeylerinin düşük olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının da düşük olduğu ve yazma çalışmaları yapmayı sevmedikleri ifade edilmiştir. Daha önce gerçekleştirilen bu araştırmalardan hareketle Türk Eğitim Sistemi bakımından, öğrencilerin hem yazılı anlatım becerilerini geliştirecek hem de onları yazmaya ilişkin olumlu bir tutum sahibi bireyler haline getirecek bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte daha önce ifade edildiği gibi, 2015 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türkçe Dersi öğretim programına göre, Türkçe Öğretimi yazma öğrenme alanında Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının kullanılacağı ifade edilmesine rağmen, yapılan araştırmalar (Aşıkcan & Pilten, 2016; Sever & Memiş, 2013; Tavşanlı, 2017) bu yaklaşımın öğretmenler tarafından bilinmediğini ve bu yaklaşımı derslerinde uygulamadığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple bu yaklaşımın öğretmenlere kazandırılması ve uygulama becerisi kazandırılması için ivedi bir şekilde öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilerek, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına yönelik hem teorik hem de uygulamaya dönük etkinliklerin tanıtılması önerilmektedir.

Yazma becerisi devamlı kullanılarak geliştirilebilen bir beceridir. Fakat yapılan araştırmalar (Arıcı & Urgan, 2012; Göçer, 2014) öğrencilerin yazma becerisini daha çok okul içerisinde kullandığını ve bu becerinin okulda kullanılan bir beceri türü olduğu yönünde algıya sahip oldukları ortaya çıkarmıştır. Bu durum öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyen sebeplerin başında gelmektedir. Bu sebeple ülke genelinde eğitim politikalarını düzenleyiciler tarafından yazmanın günlük hayatta eğlenceli bir hale

getirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin ülke çapında günlük tutma ve öğrencilerin başlarından geçen olayları yazdırma gibi kampanyalar düzenlenerek, düzenli olarak yazı yazan öğrencilerin cesaretlendirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Geleceğin öğretmenlerinin şu anda üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler olacağından hareketle, öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan henüz üniversite öğrencisi iken bu yaklaşım ile tanıştırılarak uygulama becerisi kazandırılması gerekmektedir. Özellikle Sınıf Öğretmenliği bölümünde, yazma öğrenme alanı ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren bilim insanlarının, gelecekte öğretmen olacak ve öğrencilerine yazma çalışmalarını yaptıracak öğretmen adaylarını, hem kendilerine iyi yazılar yazabilecek seviyede yazma becerisi kazandırmaları hem de gelecekte öğrencileri ile girecekleri yazma öğretimi sürecinde, onlara yardımcı olabilecek verimli ve etkili stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir.

Yazma becerisi bireyin ilkokula başlaması ile kazanılan fakat sonraki eğitim öğretim sürecinin tamamında kullanılan bir beceri türüdür. Bireylerin gelişim düzeylerine göre yapabilecekleri farklılık göstermektedir. Yani üzerinde çalışılan bir yaklaşım ilkokul düzeyinde etkili olabilirken, ortaokul, lise ya da üniversite düzeyinde etkili olmayabilir. Bu sebeple hazırlanan yazma modüler programının araştırmada çalışılan öğrenim düzeyi dışındaki diğer kademelerle de test edilmesi tavsiye edilmektedir. Bu noktada Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının öğrencilerin hangi becerilerini daha fazla geliştirdiği araştırılarak, eksik yönlerin güçlendirilmesi noktasında çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca daha çok nitel çalışmalar aracılığıyla bu süreçte yaşananların derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin duysal yaşantıları anketler ve diğer nicel veri toplama araçları ile sınırlı bir şekilde elde edilebilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin güveni kazanılarak ve onların araştırmacıya kendilerini açması sağlanarak, bu süreçte duysal olarak yaşadıklarının ortaya çıkarılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda öğrencilerin

yazmaya ilişkin tutum ve yazma başarıları ile ilgili çalışmalara ulaşılmakla birlikte, Türkiye özelinde öğrencilerin yazar kimliklerinin araştırıldığı sınırlı sayıda araştırma bulunabilmiştir. Bu sebeple araştırmacıların öğrencilerin yazar kimlikleri ve bu yazar kimliklerinin nasıl yapılandığı, nelerden etkilendiği üzerine çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Daha önce bahsedildiği gibi sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütenler öğretmenlerdir. Bu sebeple yazma öğrenme alanında da en büyük görev ve sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, yazma öğrenme alanında dünya üzerinde hangi yaklaşımların kullanıldığı, yurtdışında ya da yurt içinde öğretmenlerin nasıl başarılı bir şekilde yazma çalışmaları yaptığı, bu konuda başarılı olan öğretmenlerin neleri daha farklı yaptığı üzerine araştırmalar gerçekleştirmesi ve bu konuda farkındalığa sahip olması gerekmektedir. Bu konuda üniversitelerin ve Milli Eğitim Bakanlıklarının düzenlediği, hizmet içi eğitimler, kurslar, kongreler ve sempozyumlar takip edilmeli ve öğretmenlerin yazma öğrenme alanında kendilerini geliştirmeler gerekmektedir. Böylece öğretmenler, öğrenciler için zaten oldukça zor ve karmaşık olan yazma sürecini daha eğlenceli bir hale getirebilirler. Bu noktada da öğretmenin yalnız sınıf içerisinde değil, sınıf dışında da öğrencilerini yazmaya güdülemesi ve sınıf dışı yazma etkinliklerine teşvik etmesi oldukça önem arz etmektedir. Eğer yapılabilirse öğretmenlerin de kendi öğrencileri için en azından basit düzeyde yazılar yazıp, onlara okuması ve böylelikle öğrencilere okul dışında yazma etkinliği yapmanın insanı rahatlatan ve eğlendiren bir etkinlik olduğunun gösterilmesi oldukça yararlı olacaktır.

6.Bölüm

Kaynakça

- Abbas, S. (2016). The effect of reflection-supported process-based writing teaching on iraqi efl students' writing performance and attitude. *Arab World English Journal*, 7 (4), 42-62.
- Ağca, H. (2003). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Ailes, R., & Kraushar, J. (2004). *Mesaj sizsiniz: Güçlü bir iletişimci olmanın yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Akmehmet Şekerler, S. (2015). Derinlemesine Görüşme. (Ed: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt) *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2007). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2000). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Advanced Academics*, 12 (2), 90-101.

- Alperen, N. (1994). *Okuma Yazma Öğretim Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretiminde Uygulanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alvermann, D. E. (1981). The compensatory effect of graphic organizers on descriptive text. *The Journal of Educational Research*, 75 (1), 44-48.
- Amir, Z., Ismail, K., & Hussin, S. (2011). Blogs in language learning: Maximizing students' collaborative writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 537-543.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and jointwriting interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25, 259-289.
- Arııcı, A., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 317-328.
- Arııcı, A., & Urgan, S. (2012). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arııcı, A. F., & Kaldırım, A. (2015). The effect of the process-based writing approach on writing success and anxiety of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 22 (2), 318-327.
- Arter, J., Spandel, V., Culham, R., & Pollard, J. (1994). *The impact of training students to self-assessor of writing*. Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Ashman, A. F., Wright, S. K., & Conway, R. N. (1994). Developing the metacognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Review*, 16 (3), 198-204.

- Aşıkcan, M., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11 (3), 255-276.
- Ateş, S., Çetinkaya, C., & Yıldırım, K. (2014). Elementary School Classroom Teachers' Views on Writing Difficulties. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Aydın, A. (2011). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim, Öğrenme, Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ayres L (2008) Semi-structured interview. In: Given LM (ed.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 810–811.
- Aytan, T. (2010). İlk ve ortaöğretimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni kompozisyon teknikleri. *Milli Eğitim*, 185, 66-79.
- Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Millî Eğitim*, 169, 261-276.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (s. 85-123). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Baki, A. (2000). Preparing student teachers to use computers in mathematics classroom through a long-term preservice course in Turkey. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9 (3), 343-362.

- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bashiri, A., & Shahrokhi, M. (2016). Improving Writing Proficiency, Autonomy, and Critical Thinking Ability through Process-Based Writing Instruction: A Study of Iranian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5 (1), 232-244.
- Baştürk, R. (2012). Deneme modelleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 29-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 1123-1141.
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Yazma Yöntemleri*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Beach, S. A., & Ward, A. (2013). Insights into engaged literacy learning: Stories of literate identity. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (2), 239-255.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Illinois: The Free Press, Glencoe.
- Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21 (1), 5-31.
- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmentalprint recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in 308 pre-readers. *Reading and Writing*, 19, 991–1016.
- Blasingame, J. B. (2000). *Six case studies of secondary teachers implementing the six-trait analytic model for writing instruction and assessment*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Teaching and Leadership.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34, 342–367.
- Bogdan, R.C., & Riklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boscolo, P. (2009). Writing in primary school. In Charles Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 359-380). NY: LEA, Taylor & Francis.
- Bourne, J. (2002). 'Oh, what will Miss say!': Constructing texts and identities in the discursive processes of classroom writing. *Language and Education*, 16 (4), 241-259.
- Bozkurt, F. (2000). *Türkiye Türkçesi (2. Baskı)*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bradley, L., & Thouëсны, S. (2017). Students' collaborative peer reviewing in an online writing environment. *Themes in Science and Technology Education*, 10 (2), 69-83.
- Bright, R. (2007). *Write through the grades: Teaching writing in secondary school*. Canada: Portage Main Press.
- Brillant, J. J. (2005). Writing as an act of courage: The inner experience of development writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 505-516.

- Brookfield, S. (1992). *Ethnographic research methods course notes*. Teachers College, Columbia University Press.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25–37.
- Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2016). Biçimlendirici değerlendirme sorusu kullanılarak lise öğrencilerine eylemsizlikle ilgili yapılan öğretimin değerlendirilmesi. *Journal of Inquiry Based Activities*, 6 (2), 50-62.
- Bulunuz, N., Bulunuz, M., Karagoz, F., & Tavsanli, Ö.F. (2016). Achievement levels of middle school students in the standardized science and technology exam and formative assessment probes: A comparative study. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 2 (1), 33-50.
- Short, K.G., Harste, J., & Burke, C. (1995). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31.
- Calkins, L. M. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH; Heinemann.
- Calkins, L. M. (1994). *The Art of Teaching Writing*. (2nd ed.). Portsmouth, NH; Heinemann.

- Can, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cappello, M. (2006). Under construction: Voice and identity development in writing workshop. *Language Arts*, 83 (6), 482.
- Carter, J. (2010). *Creating writers: A creative writing manual for key stage 2 and key stage 3*. Oxon: Routledge.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4 (3), 5-16.
- Cemiloğlu, M. (2013). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Chaney, S. L. (2011). *Writer's workshop: implementing units of study, findings from a teacher study group, and student success in writing*. (Unpublished master's thesis). Pacific Oaks College, California.
- Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher*, 19 (3), 417-438.
- Coe, M., Hanita, M., Nishioka, V., & Smiley, R. (2011). *An investigation of the impact of the 6+1 trait writing model on grade 5 student writing achievement: 141 Final report*. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Collier, D. R. (2010). Journey to becoming a writer: Review of research about children's identities as writers. *Language and Literacy*, 12 (1), 147.

- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 18, 32-42.
- Collopy, R. M. (2008). Professional development and student growth in writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (2), 163-178.
- Connolly, P., & Vilardi, T. (1989). *Writing to learn mathematics and science*. Teachers New York, NY: College Press.
- Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Publication.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi (2.basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. (2013). Yazma Eğitimi İçinde H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9 (2), 109-142.
- Cowley, S. (2002). *Getting the buggers to write*. New York: Continuum.
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill & Prentice Hall.

- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. (1th Edition). USA: Sage Publications.
- Cresswell, J. W. (2008). *Educational research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. (2009). *Research design qualittive, ouantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Creswell, J. W., Fetters, M.D., Plano Clark, V.L., & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. In S. Andrew & L. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and health sciences*. Oxford, UK: Blackwell.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Publication.
- Cucciarre, C. P. (2008). *Audience matters: Exploring audience in undergraduate creative writing*. (Unpublished doctoral dissertation), Oakland University, Michigan, Bowling Green State University.
- Culbert, E., Flood, M., Windler, R., & Work, D. (1997). *A qualitative investigation of the use of graphic organizers*. Paper presented in SUNY-Geneseo Annual Reading and Literacy Research Symposium. Geneseo, NY.
- Culham, R. (2010). *Traits of writing: The complete guide for middle school*. New York: Scholastic.
- Çeçen, M. A. (2013). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. İçinde Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83-90.

- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Turkish Studies*, 3 (7), 845-869.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- Daly, J. (1985). Writing apprehension. in Mike ROSE (Ed). *When a writer can't write studies in writer's block and other composing process problems*. New York: Guilford Press. pp.43-82.
- Danielewicz, J. (2014). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. SUNY Press.
- Darch, C., & Eaves, R. (1986). Visual displays to increase comprehension in high school learning disabled students. *Journal of Special Education*, 20 (3), 309-318.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable; and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Dede, Y., & Demir, S.B. (2014). Karma Yöntem Araştırmalarının Doğası. İçinde Y. Dede ve S.B. Demir (Ed.), *Karma Yöntem Araştırmaları- Tasarımı ve Yürütülmesi* (s. 1-22). Ankara: Anı Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Türkçe Öğretimi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, 131-145.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dettra, N. (2010). *A program evaluation that explores the effectiveness of the six traits of writing on the lower school students at Merrit Island Christian School*. (Unpublished doctoral dissertation) UMI Dissertation Publishing. (3462981)

- DeJarnette, N. (2008). *Effect of the 6+1 trait writing model on student writing achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). UMI Dissertation Publishing. (3336558)
- Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 49-65.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers*. America: Stenhouse Publishers.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Dukpa, L. (1997). *Using the writing process model to teach writing at the junior high school level in Durk Yul: An action research*. (Unpublished master's thesis). University of New Brunswick, Canada.
- Duru, O. (2008). *Öykü yazmanın sırları*. İstanbul: Karakutu Yayınları
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 274-289.
- Dymock. S., & Nicholson, T., (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64 (3), 166-178.
- Edwards, J. H., & Liu, J. (2018). *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. University of Michigan Press.
- Ehrich, L. (1996). The difficulties of using phenomenology: A noise researcher's experince. In P. Willis & B. Neville (Eds.), *Qualitative research practise in adult education*. Victoria: Savid Lovell Publishing.
- Ellis, E. (2004). Q&A: What's the big deal with graphic organizers?
<http://www.graphicorganizers.com/Sara/ArticlesAbout/Q&A%20Graphic%20Organizers.pdf> ' den alınmıştır.

- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders* (Research report No. 13). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Emir, S. (1986). *Üniversitelerdeki Türkçe dersleri için Yök tavsiyeli kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö., & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Ergin, M. (2000). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Tanıtım.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırmacı süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erlanson, D. A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.T. (1993). *Doing naturalistic inquiry; A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ermis, S. (2008). Using graphic organizers to facilitate elementary students' comprehension of informational text. *College Reading Association Yearbook*, 29, 87-102.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. İçinde Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flint, A., & Cappello, M. (2003). Negotiating voice and identity in classroom writing events. In C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. Hoffman, & D. Schallert (Eds.), *Fifty-second annual national reading conference yearbook* (pp. 181-193). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

- Flowerday, T., Schraw, G., & Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, 72 (2), 93-114.
- Flowers, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 928-950.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill Publications.
- Freedman, S. W. (1994). *Exchanging writing, exchanging culture: Lessons in school reform from the United States and Great Britain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freedman R. (1995). The mr. and mrs. club: the value of collaboration in writer's workshop. *Language Arts*, 72, 97-104.
- Furtak, E. M. (2012). Linking a learning progression for natural selection to teachers' enactment of formative assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (9), 1181-1210.
- Garrison, B. (2009). *Professional feature writing*. Routledge.
- Gedizli, M. (2006). *Yazabilmek: Yazılı anlatıma giriş*. İstanbul: Marka Yayınları.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. ed.) Boston: Pearson
- Gerde, H.K, Bingham, G.R., & Wasik, B.A. (2012). Writing in Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351-359.
- Gezmiş Ceyhan, N. (2014) Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi, *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 1-14.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi (2.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 1025-1038.
- Göktürk, A. (1989). *Sözün ötesi: yazılar*. İnkılâp Kitabevi.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander ve P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, 33(4), 20-40.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011) The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.
- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 51-69.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann Educational Books, 4 Front St., Exeter, NH 03833.
- Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Graves, D. (2003). *Writing: Teachers and children at work* (20th Anniversary ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Greene, S.B., & Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th edition). New Jersey: Pearson.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gülsoy, M. (2009). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık (4.baskı)*. İstanbul: Can Sanat Yayınları
- Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi (3. Basım)*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-49.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Hach, G. (2004). *Effects of a Narrative Instructional Strategy on Knowledge Acquisition and Retention from a Nutrition Education Video*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Florida.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234.
- Hammill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453-468.

- Hardy, J. V. (1998). Teacher attitudes toward and knowledge of computer technology. *Computers in the Schools, 14* (3/4), 119-136.
- Harris, P., McKenzie, B., Fitzsimmons, P., & Turbill, J. (2004). *Writing in the primary school years*. Australia: Social Science Press.
- Harp, B., & Brewer, J. A. (1996). *Reading and writing: Teaching for the connections*. Harcourt Brace & Company, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando.
- Hawkins, J. (2006). Think before you write. *Educational Leadership, 64*, 63-66.
- Hernandez, N., Hoeksema, A., Kelm, H., Jefferies, J., Lawrence, K., Lee, S., & Miller, P. (2010). Collaborative writing in the classroom: A method to produce quality work. *Technology and Teaching, 4* (2), 30-37.
- Hess, M., & Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills: A sociocognitive perspective. *Australian Journal of Learning Difficulties, 4* (4), 14-20.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Agency and identity in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6* (1), 53-60.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15* (9), 1277-1288.
- Hughes, C. A., Maccini, P., & Gagnon, J. C. (2003). Interventions that positively impact the performance of students with learning disabilities in secondary general education classes. *Learning Disabilities, 12* (3), 101-111.

- Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English*, 17 (2), 201-214.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091–1112.
- Hyun, E. (2004). A study of 5- to 6-year-old children's peer dynamics and dialectical learning in a computer-based technology-rich classroom environment. *Computers & Education*, 44 (1), 69-91.
- Institute for the Advancement of Research in Education. (2003). *Graphic organizers: A review of scientifically based research*. Retrieved from <http://www.inspiration.com/sites/default/files/documents/Detailed-Summary.pdf>
- Ivanič, R. (1994). I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 6 (1), 3-15.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins Publishing Company.
- Jasmine, J., & Weiner, W. (2007). The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 131-139.
- Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19 (1), 34-55.
- Jones, T., & Brown, C. (2011). Reading engagement: A comparison between e-books and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction*, 4 (2), 5-22.
- Johnson, A. S. (2007). An ethics of access: Using life history to trace preservice teachers' initial viewpoints on teaching for equity. *Journal of Teacher Education*, 58 (4), 299-314.

- Johnson, A. (2008). *Teaching reading and writing*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Johnson, J. E., & Christie, J. F. (2009). Play and digital media. *Computers in the Schools*, 26 (4), 284-289.
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research* 1 (2), 112-133.
- Kahn, J. M., & Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education*, 48 (1), 65-73.
- Kahraman, T. (2005). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dilbilgisi*. Ankara: Dumat Matbaası.
- 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, Kütahya.
- Kaldırım, A., & Tavşanlı, Ö.F. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerinde Kullandıkları Metin Türleri ve Bunların Kullanımına İlişkin Görüşleri, *MEB Dergisi (Basımda)*.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 139-164.
- Kansızoğlu, H. B., & Cömert, Ö. B. (2017). The effect of the process approach on students' writing success: A meta-analysis. Çukurova University. *Faculty of Education Journal*, 46 (2), 541-586.
- Kaplan, M. (2007). *Sevgi ve ilim*. İstanbul: Dergah Yayınları.

- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karadağ, R., & Kayabaşı, B. (2013). "Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1-32.
- Karahan, L. (2006). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011a). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2011b). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. İçinde M. Özbay (Ed.) *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem A Akademi.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. İçinde M. Özbay (Ed.) *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem A Akademi.
- Kartal, H. (2011). Ses temelli cümle yöntemi'nde sesi hissetme ve tanımaya yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan uygulamaların değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 26-38.
- Kauffman, G. (2006). Authoring ourselves as readers and writers. *Language Arts*, 83 (6), 502-504.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kear, D., Coffman, G., McKenna, M., & Ambrosio, A. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 54, 10–23.
- Keeley, P., Eberle, F., & Farrin, L. (2005). *Uncovering student ideas in science: Another 25 formative assessment probes*. California: Corwin & NSTA Press.
- Keeley, P. (2008). *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. California: Corwin & NSTA Press.
- Keenan J., Solsken J., & Willett J. (1999). Only boys can jump high’: reconstructing gender relations in a first/second-grade classroom. In Ed. B. Kamler. *Constructing Gender and Difference*, p. 33-70. Cresskill, NJ.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The modern language journal*, 75 (3), 305-313.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. İçinde F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.) *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68, 807-816.
- Knudson, R. E. (1992). Development and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70, 711-720.

- Kozlow, M., & Bellamy, P. (2004). *Experimental study on the impact of the 6+1 trait writing model on student achievement in writing*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Koutsoftas, A. D. (2018). Writing-process products of fourth-and sixth-grade children: A descriptive study. *The Elementary School Journal*, 118 (4), 632-653.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 192-207.
- Kyngas, H., & Vanhanen, L. (1999). Content analysis. *Hoitotiede*, 11, 3-12.
- Lambirth, A., & Gooch, K. (2006). Golden times of writing: The creative compliance of writing journals. *Literacy*, 40 (3), 146-152.
- Lauri, S., & Kyngas, H. (2005). *Developing nursing theories*. Dary Oy, Vantaa: Werner Söderstrom.
- Lee J. W. (1987). Topic selection in writing: precarious but practical balancing act. *The Reading Teacher*, 41 (2), 180-184.
- Lin, M., Hsieh, K., & Pierson, M. (2004). The change of pre-service teachers' computer attitudes and confidence as a function of time. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004*. Chesapeake, VA: AACE.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lopez, K.A., & Willis, D.G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 15 (5), 726-735.
- Louth, R., McAllister, C., & McAllister, H. A. (1993). The effects of collaborative writing techniques on freshman writing and attitudes. *Journal of Experimental Education*, 61 (3), 215-224.

- Lowether, D., Inan, F., Daniel, S., & Ross, S. (2008). Does technology integration work when key barriers are removed? *Educational Media International*, 45 (3), 195-213.
- Lubin, J., & Sewak, M., (2007). Enhancing learning through the use of graphic organizers: A Review of the literature. *Lynchburg College Online Journal of Special Education*, 4, 1-37.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18 (1), 30-43.
- Maio, G. R., & Augoustinos, M. (2005). Attitudes, attributions and social cognition. In: Hewstone, M., Fincham, F. D. and Foster, J. (eds.) *Psychology*, pp. 360-382., Malden, MA: Blackwell,
- Marshall, S. (1974). *Creative writing*, Macmillan Education Ltd.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research* (Third edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- McCarrier, A., Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (2000). *Interactive Writing: How Language & Literacy Come Together, K-2*. Portsmouth: Heinemann Publications.
- McCarthy, S. J. (2001). Identity construction in elementary readers and writers. *Reading Research Quarterly*, 36 (2), 122-151.
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32 (2), 207-224.
- McIntosh, M. E., & Draper, R. J. (2001). Using learning logs in mathematics: Writing to learn. *The Mathematics Teacher*, 94 (7), 554-557.
- McKnight, K. S. (2010). *The teacher's big book of graphic organizers*. San Francisco: Josey Bass.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Fransisko, CA: Jossey- Bass.
- Merkley, D. M., & Debra, J. (2000). Guidelines for implementing a graphic organizer. *The Reading Teacher*, 54(4), 350-357.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, 59 (13), 2078- 2091.
- Meyer, B., Brandt, D., & Bluth, G. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 72-103.
- Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257 (3), 94-99.

- Minnich, C., Miller, D., Sokolowski, K., & Sharp, C. (2017). The Risk and Reward of Sharing Our Writing. *Voices From the Middle*, 25 (2), 59-61.
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16 (1), 54-63.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., & Barret, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. (Second edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.
- Nancy, P. (1997). *Classroom of tomorrow*. Japanese Joint Conference on Educational Teknology 1997 (JCET97). September 11-13th 1997. University of Electro-Communications Tokyo.
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31 (2), 199-218.
- Norton, B. (1997). Language and identity [Special issue]. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 409-429.
- Norton, B., & Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University.
- Novak, J. D. ve Canas, A. J. (2009). The development and evolution of the concept mapping tool leading to a new model for Mathematics education. In K. Afamasaga-Fuata'i (Ed.), *Concept mapping in Mathematics: Research into Practice* içinde (s. 3-16). NY: Springer.

- Obalar, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İSTANBUL.
- Odacı, S. (2008). *Üniversiteler için dil ve anlatım*. Konya: Tablet Yayınları.
- Ohrman, C. (2007). *Teaching six-trait assessment as a means to improving student writing*. (Unpublished doctoral dissertation). UMI Dissertations Publishing. (3298953)
- Olinghouse, N. G., & Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus On Exceptional Children*, 43 (4), 1-27.
- Olson, A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing*. (Unpublished master's thesis). UMI Dissertations Publishing. (1423309)
- Oral, B. (2004). *Öğretmen adaylarının internet kullanma durumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Akademi.
- Öz, M.F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 33-48.
- Özdemir, E. (2002). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Özdemir, E., & Binyazar, A. (2002). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Özdemir, E. (2004). *Eleştirel okuma (4. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2005). *Sözlü ve yazılı anlatım sanatı: Kompozisyon (14. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Özdemir, E. (2012). *Anlatım sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- 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, Ankara.
- Özdemir, S., & Çevik, A. (2018). The effect of creative writing studies on attitudes towards writing and the creative writing success. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19 (2), 141-153.
- Özkan, İ. (2011). Türk Atasözlerinde Yinelemeler. *Turkish Studies*, 6 (1), 1595-1603.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parr, M., & Campbell, T. A. (2011). Educating for identity: Problematizing and deconstructing our literacy pasts. *Alberta Journal of Educational Research*, 57 (3), 337-348.
- Parris, S., Fisher, D., & Headley, K. (2009). *Adolescent literacy, field tested: Effective solutions for every classroom*. Newark: International Reading Association Publication.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.

- Peterson S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *Elementary School Journal*, 101 (1), 79-100.
- Pilav, S., & Ünalın, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P., & Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34 (2), 153-170.
- Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z., & Fong, C. L. (2012). The effect of process writing practice on the writing quality of form one students: A case study. *Asian Social Science*, 8 (3), 88-99.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *English Language Teachers Journal*, 61 (2), 100-106.
- Reimer, M. (2001). *The effect of a traditional, a process writing and a combined talking and writing instructional approach on the quality of secondary English students' written response*. (Unpublished master's thesis). University of Manitoba, Faculty of Education, Winnipeg, Manitoba.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing Care*, 1 (5), 1-3.
- Ritchey, K. D. (2008). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and Writing*, 21, 27-47.
- Robinson, D. H., & Kiewra, K.A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 455-467.

- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: Crucial talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Ruddell, R. B. (2006). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sangani, K. (2009). Give us an 'e'. *Engineering and Technology*, 4 (7), 32-33.
- Schopenhauer, A. (2013). *Okumak, yazma ve yaşamak üzerine*. (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Seban, D. (2012). Yazarlık döngüsü'nün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 147-158.
- Seban, D. (2016). The role of gender and grade level on topic selection in writing. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6 (1), 275-285.
- Seban, D., & Tavşanlı, Ö.F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 217-234.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (3th edition)*. New York: Teachers College Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Shatil, E., Share, D. L., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten spelling to Grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1–21.
- Simmons, D., Griffin, C., & Kameenui, E. (1988). Effects of teacher-constructed pre- and post-graphic organizer instruction on sixth-grade science students' comprehension and recall. *Journal of Educational Research*, 82 (1), 15-21.
- Simmons, D., & Kameenui, E. (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. C. (2008). Literacy identity development. *Literacy Learning: The Middle Years*, 16 (1), 47-51.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Snyder, A. E. (2012). *The Effects of Graphic Organizers and Content Familiarity on Second Graders' Comprehension of Cause/Effect Text*. (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University.
- Stapa, S. H. (1994). *The effects of the process approach on writing apprehension and writing quality among esl students at university level in malaysia*. (Unpublished doctoral dissertation). Department Of Education, Faculty Of Arts, University of Glasgow.
- Strech, L. L. (1994). *Action research: The implementation of Writing workshop in the third grade*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 380 798).
- Sundem, G. (2007). *Improving students writing skills*. California: Shell Education.

- Susar KIRMIZI, F. (2008a). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 251-275.
- Susar KIRMIZI, F. (2008b). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-68.
- Susar KIRMIZI, F., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 319-337.
- Sünnetçi, A. B. (2008). *A Suggested Approach to Improve Writing Skills of Students at Turkish Military Academy*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2015). *The Perspectives of Primary Teaching Education Undergraduate Students on Electronic Reading*. In Ed. Koleva, I., Efe, R., Kostova, Z.B. and Atasoy, E. *Education in the 21st Century: Theory and Practice*. St. Kliment Ohridski University Press, Sofia.

- Tavşanlı, Ö.F., & Seban, D. (2015). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (43), 85-93.
- Tavşanlı, Ö.F., & Akaydın, B.B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla sosyal medya okuryazarlığı. *The Journal of International Social Research*, 10 (48), 517-528.
- Tavşanlı, Ö.F. (2017). Evaluation of the instructional program in turkey based on the process-based writing approach. *International Journal of Language Academy*, 5 (2), 79-97.
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 32-47.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018a). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 859-876.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018b). Perceptions about literacy in primary school students drawings. *Journal of Education and Future*, 14, 87-105.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 11 (2), 919-940.
- Temur, T. (2004). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. İçinde, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri. Malatya.
- Temur, T. (2009). Yazı ve yazma becerisi. İçinde G. Pilten, A. Şahin, & E. Demir içinde, *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Temur, T., & Çakıroğlu, A. (2015). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers' attitudes to computer use: applying and extending the technology acceptance model in an educational context. *Interactive Learning Environments*, 18 (1), 65-79.
- Tok, Ş., Tok, T.N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Tok, M., Rachım, S., & Kuş, A. (2014). Yazma Alışkanlığı Kazanmış Öğrencilerin Yazma Nedenlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 267-292.
- Tok, Ş., & Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635-1642.
- Tompkins, G. E. (1994). *Teaching writing: Balancing process and product*. Macmillan College.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. Order Processing, Merrill, an imprint of Prentice Hall, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Tompkins, G. E., & Collom, S. (2004). *Sharing the pen: Interactive writing with young children*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Tompkins, G. E., & Jones, P. D. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy in the middle grades: Teaching reading and writing to fourth through eighth graders*. Boston, MA: Pearson.

- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D., & Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st century*. Pearson Australia.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 619-633.
- Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulu, H. (2018). The relationship among writing dispositions, attitudes and writing success of elementary fourth grade students. *Kastamonu Education Journal*, 26 (5), 1601-1611.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (23), 461-472.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). The effect of the writing programme prepared in accordance with cognitive process model on student success. *Elementary Education Online*, 8 (3), 651-665.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Vispoel, W. P., & Austin, J. R. (1995) Success and failure in junior high school: a critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32, 377-412.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (Çev: S.Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Walker, B., Shippen M., Alberto, P., Houchins, D., & Cihak, D. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (3), 175-183.

- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Weiss, R.S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.
- Werkmeister, B. (2010). *Evaluation of 6+1 trait writing and the professional development training used to implement program*. (Unpublished Doctoral dissertation). Lindenwood University
- Willis, S. (2001). Teaching Young Writers Feedback and Coaching Help Students Hone Skills. In C. Jago (Ed.), *Language Arts: A Chapter of the Curriculum Handbook* (pp. 125-129). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winstead Fry, S., & Griffin, S. (2010). Fourth graders as models for teachers: teaching and learning 6+1 trait writing as a collaborative experience. *Literacy Research and Instruction*, 49 (4), 283-298.
- Wu, Y. (2001). English language teaching in China: Trends and challenges. *Tesol Quarterly*, 35 (1), 191-194.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14 (1), 143-152.
- Yalçın, A., & Gıyasettin, A. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Dersal Yayıncılık.
- Yarrow, F., & Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 261-282.

- Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522.
- Yılmaz, M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 223-234.
- Young, J. R. (1996). *First grade children's sense of being literate at school*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oklahoma, Norman.
- Yörük, Y. (1999). *Güzel konuşma/yazma*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Yüzbaşıoğlu, M. (1984). *Örneklerle Yazılı ve Sözlü Anlatım Bilgileri*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Zorbaz, K. Z., & Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1415-1435.
- Zülfikar, H. (2003). *Türkçede Cümle. İçinde Komisyon, Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınları.

EKLER**EK 1. Çalışmanın Valilik İzni**

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.11135096

11.10.2016

Konu : Ömer Faruk TAVŞANLI 'nın Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, doktora öğrencisi Ömer Faruk TAVŞANLI 'nın "Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazarlık Kimliği Üzerine Etkisi" konulu araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05/10/2016 tarihli ve 2245 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, doktora öğrencisi Ömer Faruk TAVŞANLI 'nın "Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazarlık Kimliği Üzerine Etkisi" konulu araştırmasını ilimiz Nilüfer ilçesi Görükle Akşemseddin İlkokulu, Emir-Koop İlkokulu ve Nilüfer Belediyesi Özlüce İlkokulu'nda uygulama yapma isteği okul müdürlüğünden araştırmanın uygulanması ile ilgili alınan olumlu görüşle birlikte, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda **ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ATAMAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

<...>

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Yeni Hükümet Konagi A Blok

16050/Osmangazi/BURSA

Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 256 66 80

E-posta: arge16@meh.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meh.gov.tr

Bilgi İçin : İbrahim ATAMAN Engin SEYMEN

Şube Müdürü ARGE VHKI

Tel: (0224) 445 1640 (0224) 215 25 39

Ek 2. Ölçeğin Kullanılması Adına Alınan İzin Belgeleri

10.12.2018

Gmail - Ölçek Kullanma İzni



ömer faruk tavşanlı <omerfaruktavsanli@gmail.com>

Ölçek Kullanma İzni

2 ileti

ömer faruk tavşanlı <omerfaruktavsanli@gmail.com>

15 Ağustos 2018 13:48

Alıcı: yasinozkara@gmail.com, yasinozkara@akdeniz.edu.tr

Sayın hocam, iyi günler.

Doktora tez çalışmam kapsamında, sizin doktora tezinizde Türkçe'ye uyarladığınız "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme" ölçeğini kullanmak için izin istiyorum.

Şimdiden nazik cevabınız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Res. Asst. Omer Faruk TAVSANLI
Primary School Teaching Department
Education Faculty
Uludag University, Bursa, Turkey

Academy Journal of Educational Sciences
<http://www.acjes.com/>

Yasin Ozkara <yasinozkara@akdeniz.edu.tr>

20 Eylül 2018 15:01

Alıcı: "omerfaruktavsanligmail.com" <omerfaruktavsanli@gmail.com>

Merhaba Ömer Faruk,

Yapacak olduğunuz doktora tezinizde "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmanızda bir sakınca yoktur.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak.
Temel Eğitim Böl.
Tel: 05077432343

Ek 3. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Fikirler		
5	3	1
<p>Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.</p>	<p>Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.</p>	<p>Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. ● Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. ● Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. ● Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. ● Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. ● Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. ● Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. ● Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. ● Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. ● Yazar genelde konunun 	<ul style="list-style-type: none"> ● Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. ● Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. ● Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. ● Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. ● Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. ● Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna

	üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	karar verememiş.
--	--	------------------



Organizasyon		
5	3	1
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.
<ul style="list-style-type: none"> • Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. • Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. • Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. • Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. • Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. • Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. • Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. • Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. • Pek dikkat çekici olmasa da 	<ul style="list-style-type: none"> • Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. • Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. • Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. • Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. • Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. • Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

<ul style="list-style-type: none">• Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.	<p>bir başlık konulmuş.</p> <ul style="list-style-type: none">• Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçirildiği fikrine kapılıyor.	
--	---	--



Üslup		
5	3	1
<p>Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.</p>	<p>Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.</p>	<p>Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. • Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. <ul style="list-style-type: none"> • Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. • Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. • Yazının anlatımı kişisel 	<ul style="list-style-type: none"> • Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. • Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. <ul style="list-style-type: none"> • Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. • Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyumuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. • Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. • Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyumuyor. • Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. • Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. • Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.		
--	--	--



Kelime Seçimi		
5	3	1
<p>Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.</p>	<p>Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</p>	<p>Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. ● Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. ● Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. ● Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. ● Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. ● Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görülüyor. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. ● Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. ● Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. ● Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. ● Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. ● Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. ● Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. ● Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. ● Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. ● Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. ● Kullanılan dil okuyucunun seviyesine

	defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.
--	---	---



Cümle Akıcılığı		
5	3	1
<p>Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.</p>	<p>Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.</p>	<p>Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. ● Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. ● Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. ● Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. ● Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. ● Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. ● Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. ● Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. ● Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. ● Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. ● Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. ● Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. ● Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.

okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.		
---	--	--



İmla		
5	3	1
<p>Yazar imlâ (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.</p>	<p>Yazar standart imlâ kurallarını tam olmasa da biliyor. İmlâ bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.</p>	<p>Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. ● Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. ● Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmalı ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. ● Dilbilgisi kullanımını doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. ● Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. ● Yazar imlâyı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlâyı farklı 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. ● Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgöl, noktalı virgöl, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. ● Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. ● Dilbilgisi kullanımını ile 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. ● Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. ● Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. ● Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. ● Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgisi yok.

<p>kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.</p>	<p>ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir.</p> <ul style="list-style-type: none">• Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil.• Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	<ul style="list-style-type: none">• Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.
--	---	---



Sunum		
5	3	1
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.	Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.
<ul style="list-style-type: none"> • Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. • Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş. • Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun. • Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa 	<ul style="list-style-type: none"> • Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir. • Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor. • Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. • Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak 	<ul style="list-style-type: none"> • Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor. • Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür. • Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok. • İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler

<p>yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor. 	<p>şekilde tam olarak kullanılmamış.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış. 	<p>arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)
---	--	---

Ek 4. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmanın amacı ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesidir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır.

Arş. Gör. Ömer Faruk TAVŞANLI

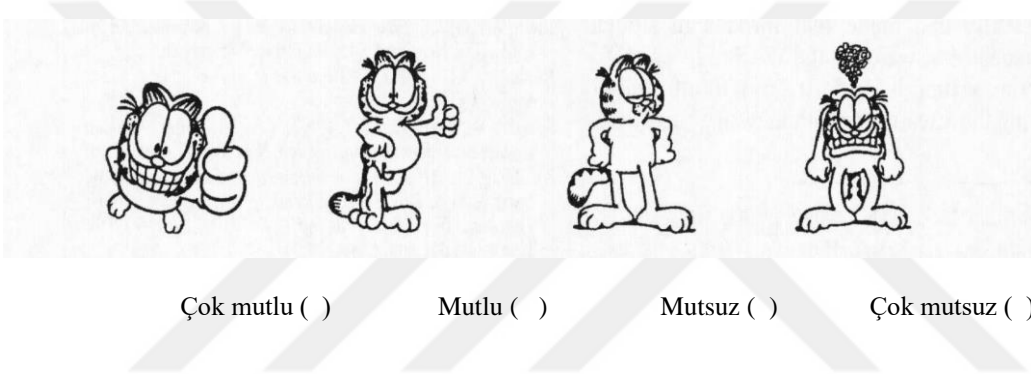
Uludağ Üniversitesi

İsim:

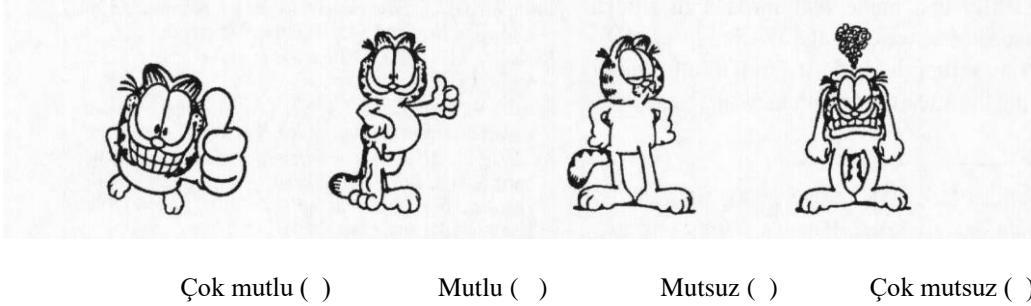
Numara:

Sınıf:

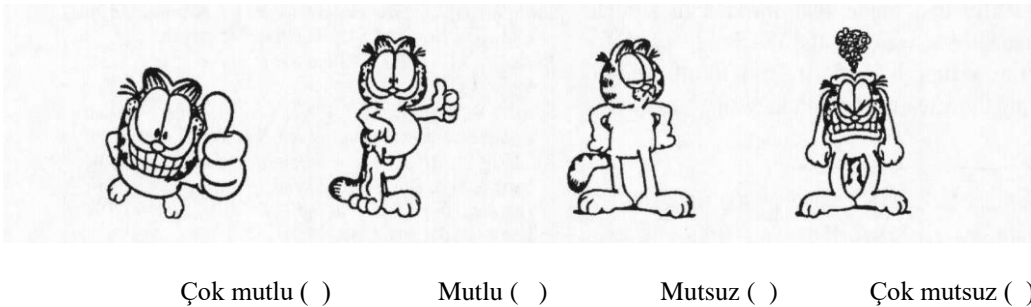
1. Bir şeyin oluş nedeni ile ilgili yazı yazdığında nasıl hissedersin?



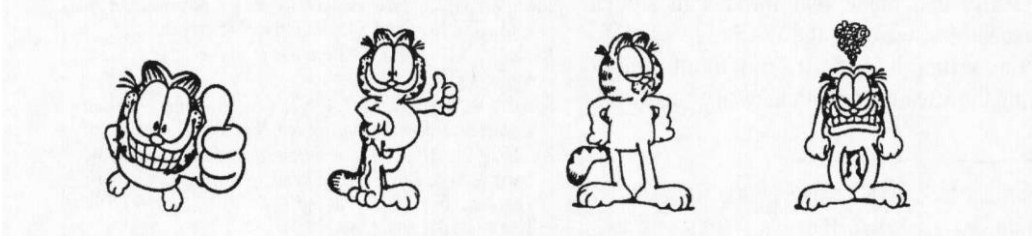
2. Bir konu ile ilgili kendi fikrini anlatan bir mektup yazdığında nasıl hissedersin?



3. Kitaplar yazmış olan bir yazar olsan kendini nasıl hissedersin?



4. Bir gazete ya da dergide yazar olsan kendini nasıl hissedersin?



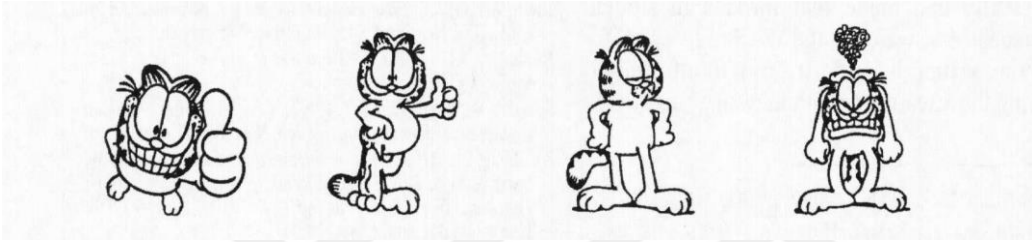
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

5. Şu an olduğundan daha iyi bir yazar olsan nasıl hissedersin?



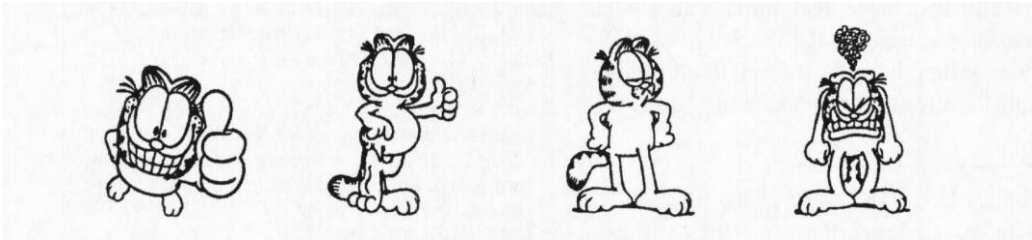
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

6. Ödev yapmak yerine bir hikâye yazma hakkında nasıl hissedersin?



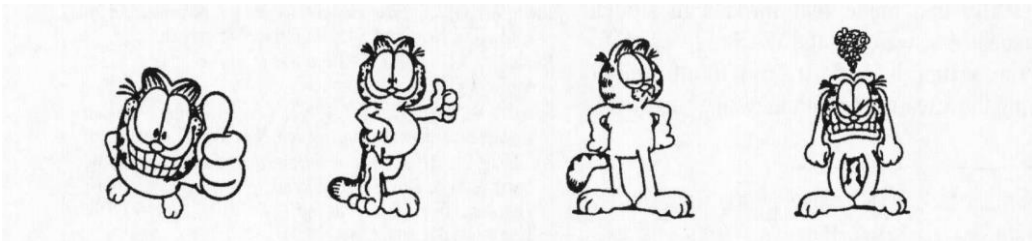
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

7. Televizyon izlemek yerine bir hikâye yazma hakkında nasıl hissedersin?



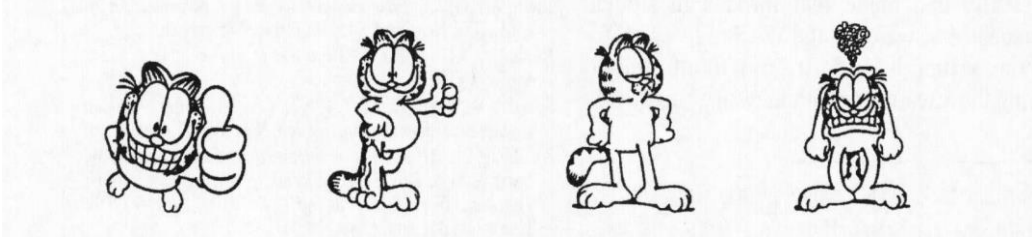
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

8. Hayat Bilgisi dersinde yaptığın bir şey ile ilgili yazı yazma hakkında nasıl hissedersin?



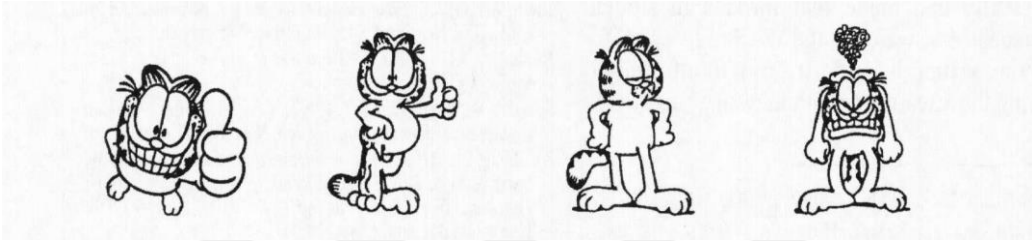
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

9. Okulda daha fazla yazı yazabilsen nasıl hissedersin?



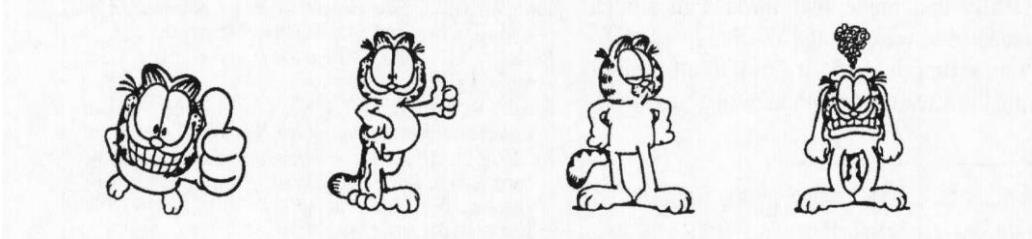
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

10. Öğretmenin yeni bir konu hakkında söylediği önemli şeyleri yazma hakkında nasıl hissedersin?



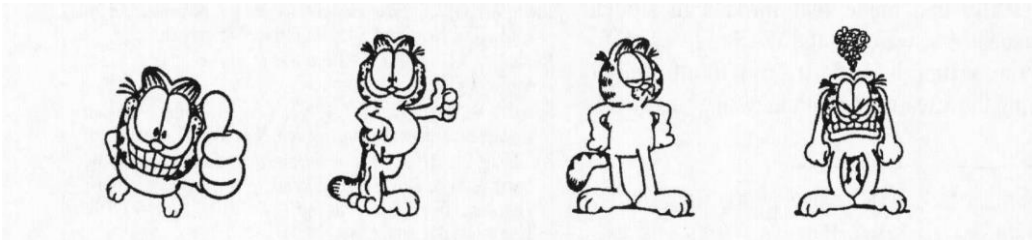
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

11. Okulda uzun bir hikâye ya da rapor yazdığında nasıl hissedersin?



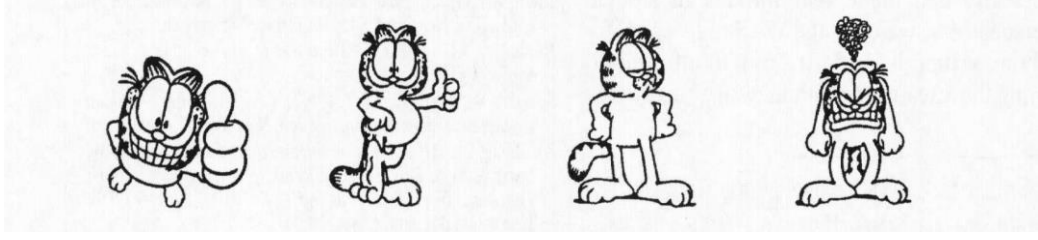
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

12. Hayat Bilgisi dersinde sorulara cevap yazarken nasıl hissedersin?



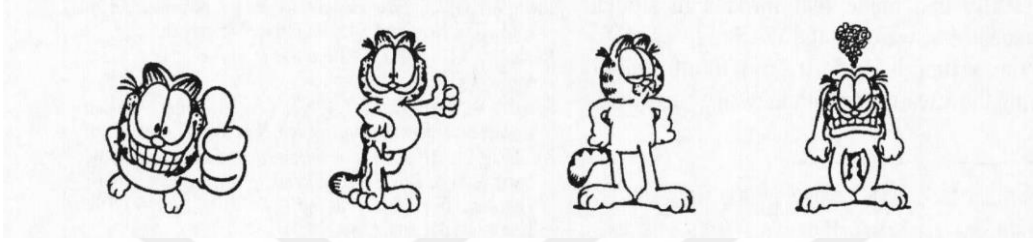
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

13. İnsanların satın alabileceği bir ürünün reklam metnini yazsan nasıl hissedersin?



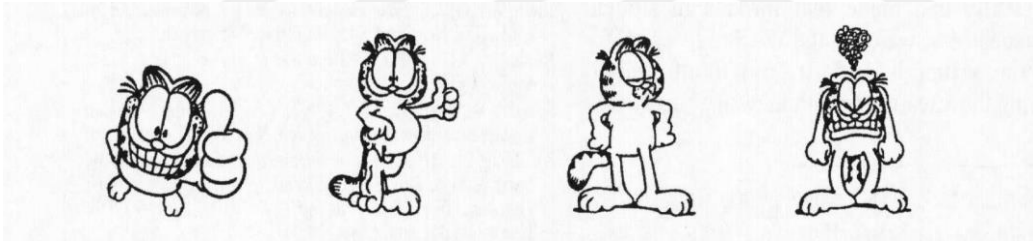
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

14. Sınıf için bir dergi hazırlayacak olsan nasıl hissedersin?



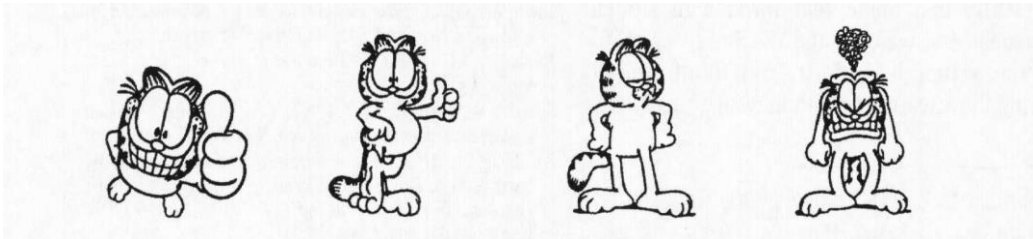
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

15. Başına gelen şeylerle ilgili yazı yazsan nasıl hissedersin?



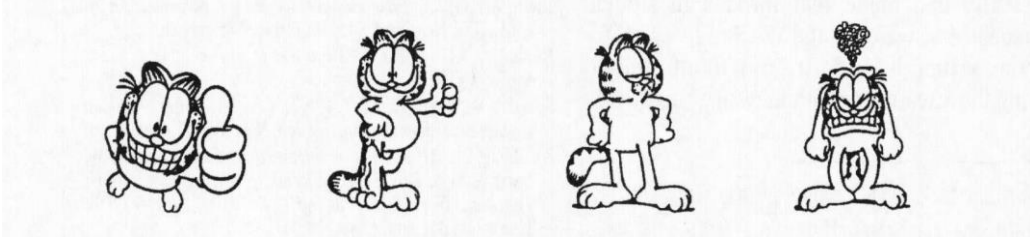
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

16. Başka birisinin bakış açısından yazı yazsan nasıl hissedersin?



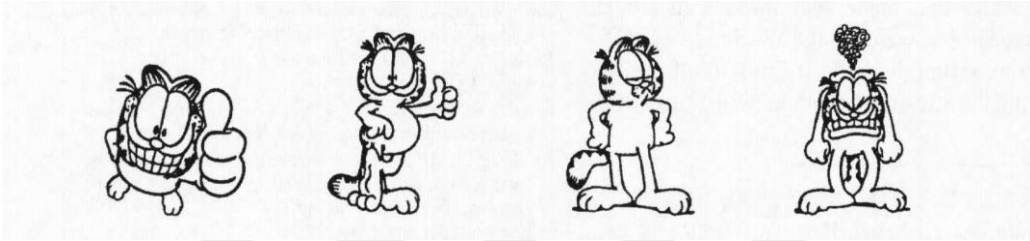
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

17. Yazdığın kelimeleri doğru yazıp yazmadığını kontrol ettiğinde nasıl hissedersin?



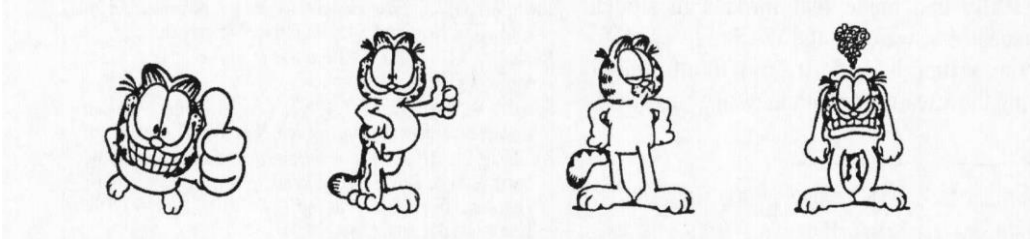
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

18. Yazdığın bir şeyi sınıf arkadaşların okusa nasıl hissedersin?



Çok mutlu ()

Mutlu ()

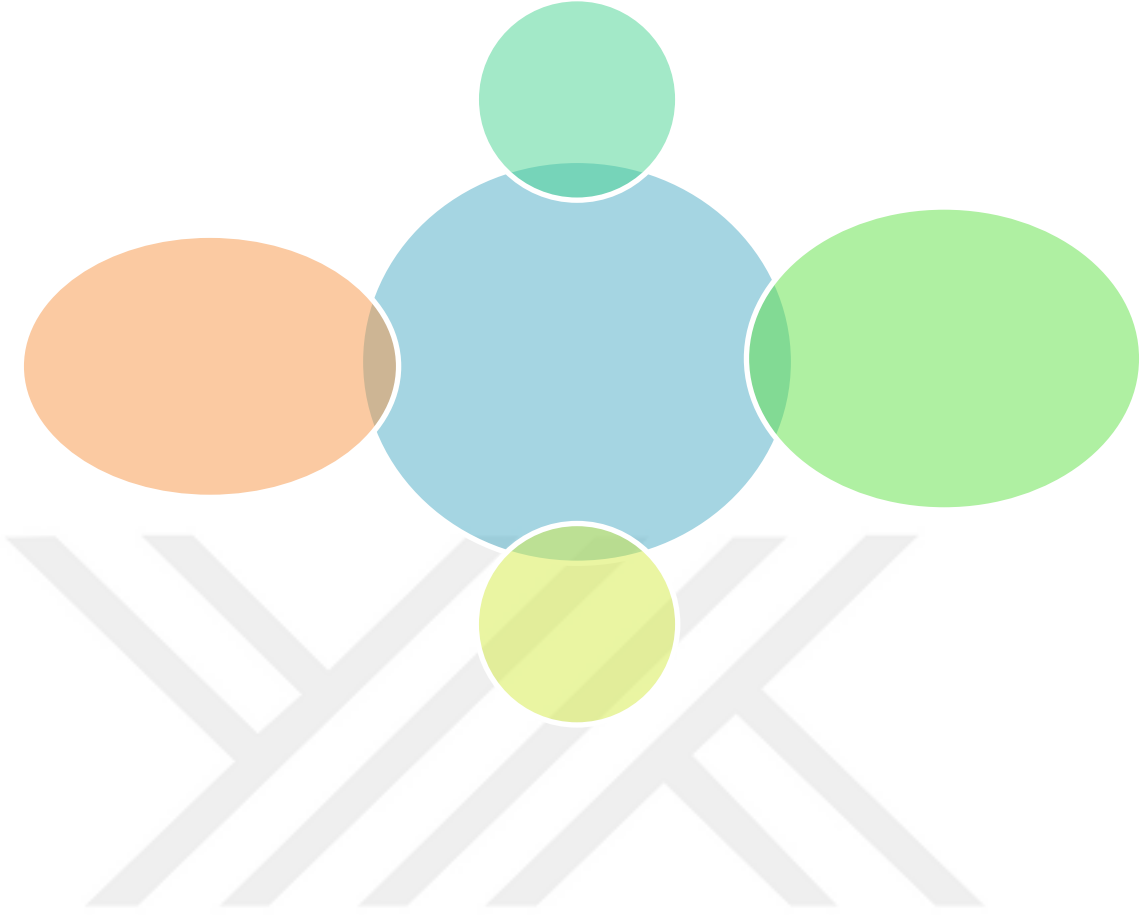
Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

Ek 5. Yazar Kimliği Görüşme Soruları

1. İyi yazı yazabilmek sence önemli mi? Bir kişinin yazarlık yeterliliğinin iyi ya da kötü olması onun hayatını nasıl etkiler?
2. İyi yazı yazan kişileri düşündüğünde, onların bu konuda başarılı olmasını sağlayan özellikleri nelerdir? (... iyi bir yazar, çünkü)
3. Kendinizi nasıl bir yazar olarak görüyorsunuz? (başarılı, orta, başarısız). Bunun sebepleri neler ve kendini neden Bir yazar olarak görüyorsun?
4. Yazma ile ilgili daha önce ne tür etkinlikler yaptınız? (Şiir, hikâye, bilgi veren metinler). Bunların içerisinde hangileri seni daha mutlu etti? Bunun sebepleri nelerdir?
5. Size göre yazı yazmak için ne olması gerekir? Kendi yaşadıklarından, gözlemlediklerinden, öğrendiklerinden yazılar yazar mısın? Yoksa sadece gerekli olduğunda mı yazarsın? Bu ne gibi durumları içermektedir?
6. Herhangi bir konu hakkında yazmak istediğinde mutlu olur musun? Yazmak senin için ne ifade eder?
7. Yazma çalışmalarında konuyu nasıl belirlersin? Hangi konularda yazmak seni daha mutlu eder?
8. Daha iyi yazı yazmak için herhangi birisinden yardım alma konusunda ne düşünürsün?
9. Ailen, öğretmenin ya da başka birisi yazılarını düzeltmeni istediğinde nasıl hissedersin?
10. Yazdığın yazıları paylaşma konusunda ne düşünüyorsun?
11. Sana göre daha iyi bir yazar olman için neler yapman gerekmektedir?
12. Yazma ve kendini nasıl bir yazar olarak gördüğün hakkında söylemek istediğin başka şeyler var mı?

Ek 6. Öğrencilerin konu seçiminde kullandığı grafik örgütleyici**İsim:****Tarih:****Konu:**

Ek 7. Öğrencilerin Kullandıkları Grafik Örgütleyicilerden Örnekler

Başlangıç Olayı



Ek 8. Öğrencilerin Kullandığı Kendini Değerlendirme Formu

İsim:

Tarih:

Konu:



Başlık:

Başlık:		
Değerlendirme Ölçütleri	Evet	Hayır
Yazımda net bir ana fikir bulunmaktadır.		
Yazım, dilbilgisi hatası içermemektedir.		
Yazımda noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.		
Her cümlemin sonunda kısa bir boşluk bulunmaktadır.		
Yazılarımdaki kelimeler doğru yazılmıştır.		
Yazılarımda farklı cümle türleri kullanılmıştır (soru cümlesi, ünlem cümlesi vb).		
Cümlelerim anlamlıdır.		
Cümlelerim ve paragraflar arasında ilişki vardır.		
Cümlelerim tamamlanmış cümlelerdir.		
Yazımda tekrarlanan sözcük ya da cümle bulunmamaktadır.		
Yazımda bölünmüş cümle bulunmamaktadır.		
Başlığım metin ile ilişkili ve etkili bir başlıktır.		
Yazımda kendi dünyamdan sözcükler bulunmaktadır.		
Yazımda okuyucunun metni anlamasına yardımcı olacak detaylar bulunmaktadır.		
Yazımda verdiğim bilgiler birbiri ile ilişkilidir.		
Arkadaşlarımdan ve öğretmenimden aldığım tavsiyelerin yazımda etkisi bulunmaktadır.		

Ek 9. Öğrencilerin Kullandığı Akran Değerlendirme Formu

TARİH

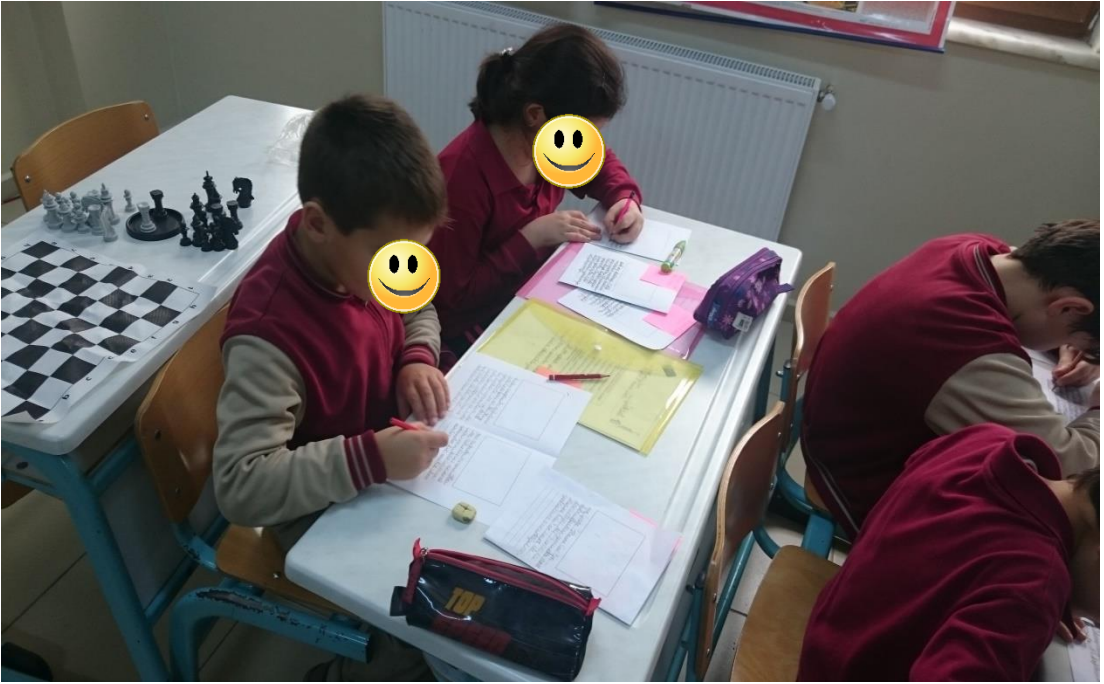


Yazar:

Editör:

Başlık:

Evet	Hayır	İyi Bir Yazıda Bulunması Gerekenler
		Yazar konuyu ve konunun detaylarını açık şekilde yazar
		Yazar detayları bir düzen içinde anlatır
		Yazar duyguları doğru bir şekilde ifade eder
		Yazar etkileyici kelimeler kullanır
		Yazar cümlelere farklı biçimlerde başlar
		Yazar tüm cümlelere büyük harf ile başlar
		Yazar tüm cümleleri doğru noktalama işareti ile bitirir
		Yazar yerleri, insanları ve diğer varlıkları etkin bir şekilde kullanmıştır
		Yazar okunaklı bir yazıyla okunması kolay bir metin oluşturmuştur
Yazarın başarılı yönleri		
Yazara sorulacak soru		
Yazara tavsiye		

Ek 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Fotoğraflarından Örnekler







Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Balıkesir/1989

<i>Öğr. Gördüğü Kurumlar</i>	Başlama	Bitirme	Kurum Adı
Lise	2003	2007	Ömer Seyfettin Lisesi
Lisans	2007	2011	Celal Bayar Üniversitesi
Yüksek Lisans	2011	2014	Akdeniz Üniversitesi
Doktora	2014	2019	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi : İngilizce- Orta

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	10-07-2012/16-07-2014	Akdeniz Üniversitesi
	07-07-2015/22-12-2019	Uludağ Üniversitesi

Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler:

“Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Kapsamında Okulda Gürültü Kirliliğinin Kontrol Edilmesine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programı ve Uygulamaların

Yaygınlaştırılması”, BAP Araştırma Projesi, Araştırmacı, Şubat 2016- Kasım 2016.

“Okulda Gürültü Kirliliği; Nedenleri, Etkileri, Kontrol Edilmesi.”, TÜBİTAK 1001 Projesi, Bursiyer, Mart 2016- Ağustos 2016.

Okul Çaplı Zenginleştirme Modelinin Fen Alanındaki BİLSEM Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimlerine Etkisi. TÜBİTAK 4004 Projesi, 8-15 Eylül 2018, Bursa. (Görevi: Rehber).

Alan Uzmanlarıyla Nitel Temelli Araştırmalara Yolculuk, Tübitak 4005 Projesi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, Kasım 2016.

Alan Uzmanlarıyla Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Kültürüne Yolculuk, TÜBİTAK 2229 Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, Şubat 2017.

Araştırma Projesi Fikir Geliştirme, Proje Başvurusu Hazırlama ve Proje Yönetimi Semineri, Tübitak 2237 Projesi. Uluslararası Antalya Üniversitesi. Haziran, 2014.

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılardan Bazıları:

Tavşanlı, Ö.F. (2018). İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazar Kimliklerinin Nasıl Yapılandırıldığına İncelenmesi. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK 2018), Balıkesir, Türkiye (Özet).

Tavşanlı, Ö.F., Sadioğlu, Ö., & Sezer, G.O. (2018). Investigation of Parental Literacy Experiences on their Children's Literacy Tendencies and Experiences. 17th Primary Teacher Education Symposium, Ankara, Turkey (Özet).

Tavşanlı, Ö. F., Kaldırım, A. & Degeç, H. (2017). Problems Encountered in the Process of Teaching Reading and Writing. International Congress on Afro-Eurasian Research II, Malaga, İspanya (Özet).

Tavşanlı, Ö. F. & Kaldırım, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Yazarlık Kimliklerinin İncelenmesi: Eleştirel Söylem Analizi. II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Bilim ve Sanat Tarihi Sempozyumu, Muğla, Türkiye (Özet).

Tavşanlı, Ö. F. & Kaldırım, A. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Resimlerindeki Okuryazarlık Algısı. 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Denizli, Türkiye (Özet).

Tavşanlı, Ö. F. & Kaldırım, A. (2017). Ekrandan Okuma ve Klasik Basılı Kaynaktan Okumanın Okuduğunu Anlama Başarısı Yönünden Karşılaştırılması. III. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Roma, İtalya (Özet).

Tavşanlı, Ö.F. & Saraç, E. (2017). İlkokul 2.sınıf öğrencilerinin Yazılı Anlatım Eserlerinde Yazma Türü ve Konu Tercihleri ile Bu tercihlerin Altında Yatan Sebeplerin İncelenmesi. 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Lefke Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs (Özet).

Kaldırım, A., Tavşanlı, Ö.F. ve Memiş, M.R. (2016). Going out of the borders: Reading habits, interests and tendencies of students living in villages. X. European Conference on Social and Behavioral Sciences, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina (Özet).

Yayımlanan Çalışmalardan Bazıları:

Kaldırım, A., & Tavşanlı, Ö. F. (2018). The Effect of Collaborative Learning Approach on Students' Academic Achievement in Turkish Courses in Turkey: A Meta-Analysis Study. *Education and Science*, 43(194), 185-205. [SSCI]

Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018). Perceptions about Literacy in Primary School Students Drawings. *Journal of Education and Future*, 14, 87-105. [ESCI]

Tavşanlı, Ö. F., Kozaklı Ülger, T. & Kaldırım, A. (2018). The effect of graphic organizers on the problem posing skills of 3rd grade elementary school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 377-406. [ESCI]

Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47. [ULAKBİM]

Tavşanlı, Ö.F. (2017). Evaluation of the Instructional Program in Turkey Based on the Process-Based Writing Approach. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 79-97. [EBSCO]

Tavşanlı, Ö.F. & Kaldırım, A. (2017). Examining the Reading Habits, Interests, Tendencies of the Students Studying at the Faculty of Education and Analyzing the Underlying

Reason behind Their Preferences. *European Journal of Educational Research*, 6(2),145-156. [ERIC]

Tavşanlı, Ö.F. & Bulunuz, M. (2017). The Evaluation Of The Development Of The Written Expression Skills of a First Grade Student Within Home, School And University Program: A Case Study. *European Journal of Education Studies*, 3 (4), 20-48. [ERIC]

Seban, D. & Tavşanlı, Ö.F. (2015). Children's Sense of Being a Writer: Identity Construction in Second Grade Writers Workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 217-234. [ERIC]

Yayımlanan Kitap Çalışmaları:

Kaldırım, A., Tavşanlı, Ö.F. ve Memiş, M.R. (2017). Going out of the borders: Reading habits, interests and tendencies of students living in villages. Ed. Arslan, H., Duse, C.S. and İçbay, M.A. Research on Education. E-BWN Publications, Poland.

Tavşanlı, Ö.F., & Kaldırım, A. (2015). The Perspectives of Primary Teaching Education Undergraduate Students on Electronic Reading. Ed. Koleva, I., Efe, R., Kostova, Z.B. and Atasoy, E. Education in the 21st Century: Theory and Practice. St. Kliment Ohridski University Press, Sofia.

Tavşanlı, Ö.F. (2017). Avusturya'da Okul Öncesi Eğitim. Ed. Başal, H.A, Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.

Tavşanlı, Ö.F. (2017). Fransa'da Okul Öncesi Eğitim. Ed. Başal, H.A, Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.

Bayat, N., Tavşanlı, Ö.F. & Kaldırım, A. (Basım aşamasında). Okuma Okuryazarlığı. Ed. Çepni, S., PISA VE TIMSS Mantiğini ve Sorularını Anlama, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Üye Olunan Kuruluşlar:

- Eğitim Araştırmaları Birliği
- International Literacy Association
- International Association for Research in L1 Education

Ödüller:

TÜBİTAK Yayın Teşvik Ödülü-2018

18.01.2019

Ömer Faruk TAVŞANLI

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Ömer Faruk TAVŞANLI
Tez Adı	Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazarlık Kimliği Üzerine Etkisi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
Tez Türü	Doktora
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Asude BİLGİN & Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin %10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input checked="" type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih : 24.01.2019

İmza :