



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

İlköğretim Programı

YEREL ÇEVREYE VE DENEYİMLERE DAYALI YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME
PROGRAMININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI

İlhan POLAT

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

İlköğretim Programı

YEREL ÇEVREYE VE DENEYİMLERE DAYALI YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME
PROGRAMININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI

PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF A WRITING SKILL
DEVELOPMENT PROGRAM BASED ON LOCAL ENVIRONMENT AND
EXPERIENCES

İlhan POLAT

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

İlhan POLAT'ın hazırladığı “**Yerel evreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programının Hazırlanması ve Uygulanması**” başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Mustafa ULUSOY

İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Hakan DEDEOğLU

İmza

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN

İmza

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Serkan ÇELİK

İmza

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

İmza

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibariyle kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın temel amacı; yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının, 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda hazırlanan programın; öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerisi, metin içyapısı, dış yapısı ile dil ve anlatım, yazma kaygısı ve yazma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma karma yöntemde tasarlanmış olup nicel boyutta tek-denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli; nitel boyutta ise durum çalışması modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, Van ilindeki bir devlet okulunda 5. sınıfa devam etmekte olan biri kız, biri erkek olmak üzere iki öğrenci oluşturmaktadır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan, yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programı 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın verileri; “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği”, “Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği”, “Yazma Motivasyonu Ölçeği”, “Yazma Kaygısı Ölçeği”, öğrenci dokümanları, gözlem, öğrenci ve veli görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Veriler; grafiksel gösterim, örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplaması, doküman analizi ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının öğrencilerin, hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerisi ve hikâye elementleri ile bilgilendirici metin elementlerinin gelişiminde etkili olduğu; öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı ve yazma motivasyonunu arttırdığı; cümle hataları ve kelime hatalarını azalttığı; buna karşın metin dış yapısı ile dil ve anlatımda (metni paragraflara ayırma, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kâğıt düzeni) etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: yerel çevre, deneyimler, hikâye edici ve bilgilendirici metin, yazma kaygısı, yazma motivasyonu, metin dış yapısı, dil ve anlatım

Abstract

The main purpose of the current study is to investigate the effect of the writing skill development program based on local environment and experiences on the development of the writing skills of 5th graders. In this context, the effect of the prepared program on students' skill of writing narrative and informative texts, the internal structure of the text, the external structure of the text, language and expression, writing anxiety and writing motivation was examined. The study was designed in line with the mixed method and in the quantitative dimension, it was designed as the multiple probe model, one of the single-subject research models, and in the qualitative dimension, it was designed as the case study model. The study group is comprised of two 5th grade students, one female and one male, attending a state school located in the city of Van. The writing skill development program based on the local environment and experiences, which was prepared by taking expert opinion, was applied for 14 weeks. The data of the study were collected by using the "Story Elements Evaluation Scale", "Informative Text Evaluation Scale", "Writing Motivation Scale", "Writing Anxiety Scale", student documents, observation, student and parent interview forms. The collected data were analyzed with graphical representation, calculation of non-overlapping data percentage, document analysis and content analysis methods. On the basis of the results derived from the findings of the study, it was concluded that the writing skill development program based on local environment and experiences positively affected the development of the students' narrative and informative text writing skills, the development of the elements of narrative and informative texts, reduced the students' writing anxiety, increased their writing motivation, reduced mistakes in sentences and words, yet it did not have any positive effect on the external structure of the text, language and expression (dividing the text into paragraphs, spelling rules, punctuation rules and paper layout). In light of these results, suggestions were made.

Key words: local environment, experiences, narrative text and informative text, writing anxiety, writing motivation, external structure of the text, language and expression

Teşekkür

Bu çalışmanın her aşamasında emeği olan, beni destekleyen, bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na;

Tez savunma jürisinde bulunarak teze önemli katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN, Prof. Dr. Mustafa ULUSOY, Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM ve tez jüri üyesi olarak katkılarının yanı sıra bilimsel araştırma konusunda bana büyük katkıları olan değerli hocam Prof. Dr. Serkan ÇELİK'e;

Çalışmanın kontrollerinin yapılması, verilerinin puanlanması ve etkinliklerinin planlanmasında başvurduğum yakın arkadaşlarım ve meslektaşlarım Mehmet Akif ERSÖZ, İzzettin AYDOĞAN, Abdulkadir SAĞLAM ve Dr. Cengiz KESİK'e;

Çalışma boyunca çeşitli süreçlerde uzman görüşü için başvurduğum alan uzmanı hocalarıma ve meslektaşlarıma;

Çalışmanın uygulama sürecinde katılımcı olarak dâhil olan, evlerini bana açan ve çalışmanın yapılmasında büyük emekleri ve destekleri olan Elif, Arda ve babaları Aykut Bey'e;

Her zaman duasını aldığım annem ve babama;

Bu zorlu süreçte bana sabır göstererek her zaman yanımda olan ve beni destekleyen sevgili eşim Gülşah'a, çocuklarım Lavin ve Adar Ali'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İlhan POLAT

Ocak, 2022

Ankara

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür	iv
Tablolar Dizini	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	7
Sayıtlar.....	8
Sınırlıklar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	9
Yerel Çevre ve Deneyimler	9
İki Dilli Bireyler	11
Dil Becerileri	13
Yazma Becerisi ve Öğretimi.....	16
Yazma Süreci	18
Yazma Çalışmalarında Konu Seçimi.....	22
Yazma Yaklaşımları, Yöntem ve Teknikler.....	23
Yazma Becerisiyle İlgili Sorunlar	27
Metin Türleri.....	28
Yazma Kaygısı.....	34
Yazma Motivasyonu.....	36
İlgili Araştırmalar	38
Bölüm 3_Yöntem.....	57
Araştırmanın Modeli.....	57
Çalışma Grubu.....	60
Programın Hazırlanması	62
Veri Toplama Araçları	64
Yazma Konularının Belirlenmesi	73
Verilerin Toplanması	75
Verilerin Analizi	83
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	87

Bölüm 4Bulgular ve Yorumlar	92
Nicel Verilere İlişkin Bulgular	92
Nitel Verilere İlişkin Bulgular	109
Bölüm 5_Tartışma, Sonuç ve Öneriler	120
Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi.....	120
Metin Dış Yapısı ile Dil ve Anlatım	123
Yazma Kaygısı.....	124
Yazma Motivasyonu.....	125
Cümle ve Kelime Hataları	127
Sonuç.....	127
Öneriler.....	129
Kaynaklar	131
EK-A: Çalışma ortamına ilişkin görseller.....	146
EK-B: Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği İzin Yazısı	147
EK-C: Yazma Motivasyonu Ölçeği İzin Yazısı	148
EK- D: Yazma Kaygısı Ölçeği İzin Yazısı.....	149
EK-E: Görüşme Formları	150
EK-F: Gönüllü Katılım Formu (veli)	151
EK-G: Gönüllü Katılım Formu (öğrenci)	152
EK-H: Uygulama Oturumları Görselleri	153
EK-I: Elif 'in hikâye edici metinlerde başlama düzeyi örnek metni	154
EK-İ: Elif 'in hikâye edici metinlerde son test örnek metni	155
EK-J: Arda'nın hikâye edici metinlerde başlama düzeyi örnek metni	156
EK-K: Arda'nın hikâye edici metinlerde son test örnek metni	157
EK-L: Elif 'in bilgilendirici metinlerde başlama düzeyi örnek metni	158
EK-M: Elif 'in bilgilendirici metinlerde son test örnek meni	159
EK-N: Arda'nın bilgilendirici metinlerde başlama düzeyi örnek metni	160
EK-O: Arda'nın bilgilendirici metinlerde son test örnek metni	161
Ek-Ö: Etik Komisyon izni	162
EK-P: Etik Beyanı	163
EK-R: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	164
EK-S: Thesis/Dissertation Originality Report	165
EK-Ş: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	166

Tablolar Dizini

Tablo 1 Yazma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Temel Konular	21
Tablo 2 Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	23
Tablo 3 Yazma Çalışmalarıyla İlgili Sorunlar	27
Tablo 4 Yazma Motivasyonunu Geliştirmek İçin Yapılacak Çalışmalar	37
Tablo 5 Çeşitli Yöntem, Teknik, Uygulama ve Programların Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelendiği Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi	39
Tablo 6 Yazma Yöntem, Uygulama ve Programların Yazma Becerisine Etkisinin İncelendiği Çalışmalar.....	40
Tablo 7 Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ortaya Koymayı Amaçlayan Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi	44
Tablo 8 Yazma Becerileri ve Yazma Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelendiği Çalışmalar	45
Tablo 9 Yazma Konusuyla İlgili Yapılan Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi..	47
Tablo 10 Yazma Çalışmalarında Konu Seçimi İle İlgili Çalışmalar	48
Tablo 11 Yazma Kaygısı ve Yazma Motivasyonu İle İlgili Yapılan Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi.....	50
Tablo 12 Yazma Kaygısı Ve Yazma Motivasyonu İle İlgili Çalışmalar	51
Tablo 13 Çevre ve Deneyimlerin Yazma Becerisine Etkisinin İncelendiği Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi	53
Tablo 14 Yazma Çalışmalarında Deneyimlerin Kullanılmasının Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisinin İncelendiği Çalışmalar.....	54
Tablo 15 Deneysel Modelin Uygulama Aşamaları	59
Tablo 16 Yapılan Etkinlikler ve Metin Türleri.....	63
Tablo 17 Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği Korelasyon Katsayıları	67
Tablo 18 Hikâye Edici Metin Konularına Yönelik Uzman ve Öğretmen Puanları.....	73
Tablo 19 Bilgilendirici Metin Konularına Yönelik Uzman ve Öğretmen Puanları.....	74
Tablo 20 Öğrencilerin Başlama Düzeyi İçin Yazdıkları Metinler	77
Tablo 21 Uygulama Oturumlarında Yapılan Çalışmalar	78
Tablo 22 Öğrencilerin, Belirlenen Konulardan Seçtiği Yazma Konuları (Son Test) ..	82
Tablo 23 Serbest Konu Yazma Metinleri (Son Test).....	82
Tablo 24 İzleme Testi Metinleri.....	83
Tablo 25 Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri	83

Tablo 26 <i>Hikâye Edici Metin Puanları</i>	85
Tablo 27 <i>Bilgilendirici Metin Puanları</i>	85
Tablo 28 <i>Yazma Kaygısı ve Yazma Motivasyonu Puanları</i>	86
Tablo 29 <i>Öğrenci Metinlerinin Korelasyon Katsayıları</i>	89
Tablo 30 <i>Cümle ve Kelime Hataları</i>	109

Şekiller Dizini

Şekil 1. Yöntem bölümünün organizasyon şeması	57
Şekil 2. Bağımsız değişken ve bağımlı değişkenler ilişkisi.....	59
Şekil 3. Elif'in hikâye edici metin türü puanları	93
Şekil 4. Elif- hikâye edici metin etki büyüklüğü	94
Şekil 5. Arda'nın hikâye edici metin türü puanları	95
Şekil 6. Arda- hikâye edici metin etki büyüklüğü.....	96
Şekil 7. Elif'in bilgilendirici metin türü puanları	97
Şekil 8. Elif'in bilgilendirici metin etki büyüklüğü	98
Şekil 9. Arda'nın bilgilendirici metin türü puanları	100
Şekil 10. Arda'nın bilgilendirici metin etki büyüklüğü	101
Şekil 11. Elif'in yazma kaygısı puanları.....	105
Şekil 12. Arda'nın yazma kaygısı puanları.....	106
Şekil 13. Elif'in yazma motivasyonu puanları	108
Şekil 14. Arda'nın yazma motivasyonu puanları	108

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖVY: Örtüşmeyen Veri Yüzdesi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği, sınırların kalktığı, üretim ve kalitenin olabildiğince rekabet ettiği bir dünyada yaşamak, gelişmeleri izlemek ve geleceğe yön vermek için bireylerin bazı becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Bunların başında dil becerileri ve zihinsel beceriler gelmektedir (Güneş, 2009, s. 2). İnsanlar için en önemli iletişim aracı olan dil, dört temel beceriden ve bu becerilerin alt boyutlarından oluşmaktadır. Temel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ifade edilmektedir (Göçer ve Şentürk, 2019, s. 124). Anne karnında başlayan dil edinimi her ne kadar okulöncesi eğitiminde formal bir sürece evrilsede ülkemizde tam anlamıyla ilkokulda hayata geçmektedir. İlkokulda başlayan dil eğitimi ileriki basamaklarda genişleyerek devam etmekte ve nihayetinde hayat boyu sürmektedir. Dil eğitimiyle amaç, bireye; okuma, yazma, konuşma ve dinleme adı verilen temel dil becerilerini kazandırmaktır (Koçak, 2005, s.1). Bu bağlamda, Türkçe dersi programının da bu dört beceri ve buna bağlı alt beceriler üzerine inşa edildiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında, dil becerilerini ve programdaki yerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019, s.8).

Dil becerilerinin edinilmesinin; iletişim ve sosyalleşme için önemine vurgu yapılan programda ayrıca dil becerilerinin önemi şöyle ifade edilmektedir: “Türkçe öğretim programı, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilmektedir” (MEB, 2019, s.8). Dört temel dil becerisinden yazma ise; okuma, konuşma ve dinleme becerilerden daha sonra edinilen ve edinilmesi için de okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin önkoşul kabul edildiği bir beceridir. Yazma becerisinin gelişiminin birçok başka becerilere bağlı

olmasından kaynaklı olarak yazmayı öğrenmek ve yazmak karmaşık bir süreçtir. (Dunsmuir ve Clifford, 2003; Graham ve Harris, 2009; Graham, Harris, ve Mason, 2005; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Bu nedenle Demirel ve Şahinel (2006), yazma becerisini temel dil becerilerinin son halkası olarak nitelemektedirler. Yazma becerisinin öğrenilmesi için konuşma, dinleme ve okuma becerilerin edinilmesi gerekmektedir. Dinleme becerisi gelişmemiş, okuyamayan veya okuduğunu anlamayan, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi gelişmeyen bireyin birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren yazma becerisini edinmesi ve bu beceriyi kullanması güç olacaktır.

Akyol (2018, s.49); yazmayı, “düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek” olarak ifade etmekte ve insanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili yol olarak vurgulamaktadır. Yazma becerisinin gelişmesinin, birçok başka beceriye bağlı olmasının yanı sıra, birçok beceriye de doğrudan veya dolaylı olarak katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Güneş (2019, s. 154-155), yazma becerisinin bireye katkısını şöyle ifade etmektedir.

“Yazma becerisi, “iletişimi kolaylaştırır; bireyin düşüncelerini kâğıda aktarmasıyla düşünceleri incelenme, karşılaştırma, genişletme, düzenlenme ve sistemli hale getirme imkânı sağlar; düşüncelerin sorgulanmasını, gözden geçirilmesini, tartışılmasını, yeniden anlamlandırılmasını kolaylaştırır; zihnin aktif olarak kullanılmasını sağlar; bireyin çok yönlü düşünme becerisini geliştirir; bireylerin duyduklarını, gözlemediklerini, dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını yazılı olarak anlatması, anlamlandırma sürecini kolaylaştırır.”

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere yazma becerisi, diğer becerilere göre daha zor gelişmekte ve daha fazla zamana ihtiyaç duymakla birlikte diğer becerileri de kapsayan, çok yönlü fayda sağlayan bir beceri olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesine bağlı olarak; bireyin dil becerisini kullanma bağlamında günlük ihtiyaçlarını karşılama, eğitimini devam ettirebilme, gelişen anlama ve anlatma becerileri aracılığıyla diğer insanlarla iyi iletişim sağlayabilme ve buna bağlı olarak başarılı olmasının önü açılmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2013). İnsanlar her zaman yazıya ihtiyaç duymaktaydı ancak özellikle son 15-20 yılda internet ve sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla neredeyse her bireyin

yazmaya daha fazla zaman ayırdığı ve buna daha fazla ihtiyaç duyduğu bir dönemdeyiz. Blog, Whatsapp, Twitter, Facebook gibi mecralarda normalde yazılacağından çok daha fazla yazı yazılmakta ve bu yazma işi artık yaş, eğitim durumu ve meslek fark etmeksizin neredeyse herkesin sıklıkla kullandığı iletişim aracı olmaktadır. Bu durum bireylerin yazma becerisine olan ihtiyacını daha da arttırmaktadır. Ancak yazma becerisi neredeyse herkes için büyük bir ihtiyaçken ve bu becerinin önemi ortadayken yazma, birçok insan için problem olarak devam etmektedir. Çünkü yazma, bünyesinde okuma, düşünme ve kendini doğru ifade etme becerilerini içerdiğinden uygulanması güç bir eylemdir (Ungan, 2007, s. 462). Yine benzer şekilde Duran ve Akyol (2010, s.818), yazmanın temel dil becerileri arasında en zor gelişen; diğer becerilere göre daha fazla zaman alan ve daha fazla düşünmeyi gerektiren, özellikle dil kurallarına uyulması zorunluluğunu gerektiren planlı bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca söz konusu becerinin, konuşma ve dinleme gibi doğuştan getirilen bir beceriden ziyade eğitimle ulaşılan bir beceri olduğunu ve bunun için de dil eğitimi gerektiğini ifade etmektedirler. Yazma becerisinin gelişmemiş olması hem Türkçe hem de diğer derslerdeki başarıyı olumsuz olarak etkilemekte, öğrencinin anlatım becerilerinin birinden yoksun olmasına neden olmaktadır. Çünkü ister müzik, ister matematik, ister fen dersinde olsun, öğrenci yazmaya ve yazma becerilerini kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle Temizkan ve Sallabaş (2009, s.158), bütün öğrencilerin asgari düzeyde bir yazma becerisi edinmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişmesinin zaman aldığı, başka becerilere bağlı olduğu, belirli bir plan gerektirdiği, diğer derslerdeki başarıyı etkilediği, iletişim ve sosyalleşme için önemli bir araç olduğu, son zamanlarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte özellikle yazma becerisine daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ancak yazma becerisi diğer becerilerden farklı olarak genellikle okulda öğrenildiğinden gelişimi zor olan ve öğrenci için uygulama fırsatı nispeten daha az olan bir beceridir. Örneğin bir ilkokul öğrencisi okul dışında gün içinde dinleme, konuşma ve okuma becerilerini daha sık kullanırken yazma için zaman ayırmayabilir. Yazma becerisi özellikle küçük yaşlarda daha çok okulda ve öğretmen kontrolünde devam eden bir beceri olmaktadır. Diğer becerilere göre yazma konusunda ailenin de daha az katkısı olmaktadır. Bu da yazma becerisinin gelişmesinde önemli bir sorun olarak durmaktadır.

Problem Durumu

Alanyazına bakıldığında, yazma becerisi konusunda öğrencilerin önemli problemlere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazmada çeşitli sorunlar yaşadığı birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bu problemler arasında motivasyon düşüklüğü, yazma kaygısı yüksekliği, metin oluşturamama, kendini ifade edememe, metin içi yapılar oluşturamama, yazma kurallarını uygulayamama, imla kurallarını uygulayamama gibi problemler sayılabilir (Akyol ve Çetinkaya Özdemir, 2018; Arıcı, 2008; Çeçen, 2008). Yazma eğitimi ile ilgili çalışmalarda, yazma sorunlarının kaynaklarından birisi olarak konu seçiminde yapılan hatalar özellikle vurgulanmaktadır (Arıcı, 2008; Aşıcı,1999; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Susar Kırmızı ve Kasap, 2017). Çünkü yazma için öğrencinin ilk yapacağı şey bir konu seçmektir. Konu aynı zamanda öğrencinin; yazmanın diğer aşamalarında izleyeceği yolun, motivasyonunun, metin üretme becerisinin, duygu ve düşüncelerini kolayca aktarabilmesinin de belirleyicisi olacaktır. Konunun ilgi çekici olması, öğrenci tarafından belirlenmiş olması, öğrencinin konu hakkındaki bilgisi, ilgisi ve deneyimleri daha verimli bir yazma sürecine katkı sağlayacaktır. Çünkü bireyin ilgi duymadan bir konu üzerinde başarılı bir yazı yazması ve düşünüp bir şeyler üretmesi zordur (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010, s. 193).

Konu seçimi, yazma sürecinin neredeyse tamamında etkili olmasına rağmen okullardaki uygulamalarda bir takım sorunların olduğu görülmektedir. Susar Kırmızı ve Kasap (2017), konunun önceden belirlenmesi, yazıda takip edilecek başlık ya da alt başlıkların öğretmen tarafından söylenmesi, yazının belli kalıplar ve kurallar ile sınırlandırılması gibi sebeplerden öğrencinin sıkıldığını, düşüncelerinin sınırlandırıldığını, yaratıcılığının engellendiğini ve öğrencinin pasif duruma geldiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin yazma çalışmalarında başarısız olmalarının sebepleri arasında konunun önemine dikkat çeken Arıcı (2008, s. 211), özellikle ilköğretim dönemindeki öğrencilere soyut, gerçek yaşamdan kopuk çalışmaların yaptırılmasını yazma becerisi konusundaki başarısızlığın önemli etkenlerinden biri olarak ifade etmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmada konu seçimine vurgu yapılmakta ve öğrencilerin yazma sürecinde öğretmenler tarafından konu sınırlandırılmasına maruz bırakılmasının yazma becerisinin gelişiminin önünde bir engel olduğu görülmektedir. Konu seçiminde öğrencinin gelişimine dikkati çeken Aşıcı (1999), yazma konularının, belirli günler ve haftalar ile atasözü açıklamaları çerçevesinde kaldığını, bu nedenle

konuların çeşitliliğini ve cazibesini kaybettiğini, konuların rastgele verildiğini, konuların seçiminde öğrencilerin gelişim özellikleri ve ilgilerinin göz önünde bulundurulmadığını belirtmektedir (Aktaran Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010, s. 194). Yazma çalışmalarında, konu seçiminde atılacak doğru adımlar yazmanın diğer aşamaları için de önemlidir.

Yazma konusunun belirlenmesinde konunun öğrencilerin yaşantılarına dayanması, daha somut konular olması, güncel olaylarla ilgili olması önemlidir. Çünkü öğrencilerin daha kolay yazı yazacağı konular kendi yaşamları ile ilgili konulardır (Göçer, 2010, s. 183). Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010, s. 205), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin önemli bir kısmının kendilerine verilen konular arasından özellikle yaşadıkları olaylar, kendilerinde iz bırakmış yerler, kendileri için önemli olan insanlar ile ilgili konuları seçtiklerini ortaya koymuştur. Özellikle küçük yaşlarda, öğrencinin yazma becerisinin daha tam gelişmediği durumlarda, öğrencinin bilmediği veya deneyimlemediği konular hakkında yazması oldukça zordur. Özdemir (2008), öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerine ek olarak, özel ilgilerimizin, okuduklarımızın ve dinlediklerimizin dış dünyamızda bize kaynaklık yaptığını ifade ederek yazı yazma ve üretme konusunda konunun öğrenciyle ilişkisine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yazma becerisini geliştirmek için konu seçiminin önemini bilerek, öğrencilerin kendi seçtikleri, ilgi duydukları, deneyimlerine dayalı, üzerinde daha fazla içerik üretme şansı olacak ve motivasyonlarını yükseltecek konuların seçilmesinin yazma becerisi için önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Temel dil becerilerinden en zor gelişeni yazma becerisidir (Duran ve Akyol, 2010, s.818). Yazma becerisinin gelişiminde birçok faktör etkili olmaktadır. Yazma becerisinin gelişiminde etkili faktörlerden biri olan yazma konusunun seçiminde çeşitli hatalar yapılmakta ve bu durum yazma sürecini etkilemektedir (Arıcı, 2008; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Susar Kırmızı ve Kasap, 2017). Yazma çalışmalarından özellikle öğrenci merkezli ve öğrenciden hareketle yazma konularının seçilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Göçer, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Özdemir, 2008).

Alanyazında yazma konusunun seçiminde deneyimler sıkça vurgulanmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2008b; Cavkaytar, 2010; Göçer,2010; Göğüş, 1978'den aktaran Zorbaz, 2010; Lee, 1987; Swedlow, 1999'dan aktaran Graham ve Harris, 2010;

Özdemir, 2008). Çünkü deneyimlerimiz ve yaşadığımız çevre öğrenmelerimiz üzerinde etkilidir (Dewey, 2004). İnsanlar deneyimleri sayesinde öğrenir ve bu durum yaşam boyu devam eder. Özellikle somut işlemler döneminde olan öğrenciler, beş duyu organıyla temas etmediği ve birebir deneyimlemedikleri konuları anlamakta ve öğrenmekte zorlanabilirler. Küçük yaştaki öğrenciler, deneyimledikleri konular üzerinde daha rahat düşünebilir, anlamlar arasında ilişkiler kurabilir ve deneyimleri üzerine kendini daha rahat ifade edebilirler. Örneğin, çocuğun daha önce görmediği, dokunmadığı, herhangi bir temas sağlamadığı bir nesne üzerine konuşmasını, onu anlamasını, nesneyle ilgili yazmasını beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu anlamda deneyimin önemini Yeşiltaş ve Kaymakçı (2007, s. 231) “Bir çocuğun karakteri, bilgisi ve becerisi olayların gerçekleştiği bir yerde oturarak şekillenmez. Bu ancak fiziksel ve zihinsel katılımın birlikteliğinde mümkün olur.” şeklinde ifade etmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin deneyimlerinin yazma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin gerek okulda gerek evde edindiği deneyimlerin, yazma sürecinde kendilerini daha rahat ifade etme, düşüncelerini daha iyi organize etme ve deneyimledikleri konuyla ilgili daha fazla içerik üretmeleri konusunda etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrenme üzerinde etkili olan bir diğer unsur da yerel çevredir. Öğrencilerin yerel çevresi ve bu çevre ile ilişkileri öğrenmeleri üzerinde etkilidir. İnsan sosyal bir varlık olduğundan ve gerek fiziki çevre gerek sosyal çevre ile ilişki içinde olduğundan bireyin öğrenmesini yerel çevreden bağımsız düşünmek imkânsızdır. Bireyin yerel çevresi düşünme biçimini, algısını, dil becerilerini ve iletişim becerileri de etkilemektedir. Bu bağlamda öğrencinin yerel çevresi ve buradaki deneyimlerinin yazma becerisi üzerinde özellikle motivasyon, içerik üretme, metin içyapısı oluşturma, kendini daha rahat ifade etme gibi konularda öğrenciye kolaylık sağlayacağını, öğrencinin zaten bildiği ve deneyimlediği olaylar hakkında yazmaktan zevk alacağı ve bunun da yazma becerileri üzerinde olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında yazma çalışmalarına bakıldığında çeşitli yazma modellerinin kullanımı, yazma eğitimi çalışmaları, çeşitli stratejilerin kullanılmasıyla ilgili çalışmalara rastlanmaktadır (Aktaş, 2019; Anılan, 2005; Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019; Can, 2017; Doğan ve Müldür, 2014; Ekinci Çelikipazu ve Erdoğan, 2020; Erdoğan, 2018; Karagül, 2018; Kasap, 2018; Kurt, 2019; Özdemir ve Çevik, 2018;

Uysal, 2018). Ancak konu seçiminde deneyimlerin ve yerel çevrenin öğrenme ve dil becerileri üzerindeki etkisi bilinmesine rağmen, alanyazında öğrencilerin deneyimlerine ve yerel çevrelere dayalı yazma becerisi geliştirme çalışmaları sınırlıdır.

Bu çalışmada dil becerilerinden en zor gelişen beceri olan yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik konu seçimi özelinde bir uygulama amaçlanmıştır. Konu seçiminde öğrenci merkezli anlayıştan hareketle yerel çevreye ve deneyimlere dayalı bir yazma becerisi geliştirme programının uygulanmasının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşüncesinden hareketle yerel çevre ve deneyim temelli etkinliklerden oluşan bir program uygulanmış ve yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Yazma becerisi genelde öğrenciler için bir sorun oluşturmakla birlikte özellikle iki dilli öğrenciler için daha farklı bir süreçte ilerlemektedir. Çalışma özelde iki dilli öğrencilerle yapılmış ve iki dilli öğrenciler üzerinden yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma karma desende tasarlanmış olup nicel boyutta tek-denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli kullanılmış olup nitel verilerle model desteklenmiştir. Bu anlamda ulaşılan bulgular üzerinden sonuçlara ulaşılmış ve sonuçlar bağlamında yazma becerisi geliştirmeye dönük öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmada, “Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programı, 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?” araştırma sorusuna ve aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkililiği hangi düzeydedir?
 - a) Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının, öğrencilerin hikâye edici metin türünde yazma becerisi üzerinde etkisi nedir?
 - b) Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının, öğrencilerin bilgilendirici metin türünde yazma becerisi üzerinde etkisi nedir?
 - c) Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının, metin iç ve dış yapısı ile dil ve anlatım üzerinde etkisi nedir?

- d) Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının, yazma kaygısı üzerinde etkisi nedir?
- e) Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının, yazma motivasyonu üzerinde etkisi nedir?
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Çalışmaya katılan öğrenci velilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmaya samimiyetle katıldığı ve başka unsurların çalışma sonucuna etki etmediği varsayılmıştır. Araştırmanın, 4. sınıf öğrencileriyle yapılması planlanmıştır. Ancak 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 salgını nedeniyle okulların uzaktan eğitime geçmesi ile başlayan süreçte öğrenciler, 4. sınıfın ikinci döneminde eğitim-öğretime uzaktan devam ettiğinden, katılımcı öğrencilerin hâlâ 4. sınıf düzeyinde olduğu kabulüne dayanarak çalışma 5. sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmıştır.

Sınırlıklar

Bu çalışma, 2020-2021 öğretim yılında çalışmanın yapıldığı öğrencilerden elde edilen verilerle, Covid-19 salgını döneminde öğrencilerin evinde ve kısmen yerel çevrede yapılan bireysel uygulamalarla ve 5. sınıfa devam eden 2 öğrenci ile sınırlıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeli ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu bağlamda yerel çevre ve deneyimler, iki dilli bireyler, dil becerileri ve yazma becerisi, yazma becerisinin öğretimi, yazma süreci, yazma çalışmalarında konu seçimi, yazma yaklaşımları ve yazma becerisiyle ilgili sorunlara değinilmiştir. Çalışmada uygulamanın etkisinin incelendiği metin türleri, yazma kaygısı ve yazma motivasyonu ile ilgili alan yazından sonra ilgili araştırmalar sunulmuştur.

Yerel Çevre ve Deneyimler

Bu çalışma yerel çevre ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının öğrencilerin yazma becerisini geliştireceği düşüncesine dayanmaktadır. Bu bağlamda bu başlık altında yerel çevre ve deneyimlerin yazma becerisiyle ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Bireyin gelişim ve öğrenme sürecinde çevrenin etkisi oldukça önemli bir etkidir (Çeçen, 2000; Maypole ve Davies, 2001; Senemoğlu, 2018). Çevre; bireyin ve toplumun fiziksel, biyolojik, sosyal-psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamını etkileyen tüm etmenler olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2003'ten aktaran Akınoğlu ve Sarı, 2009). Öğrenme, bireyin çevresiyle aktif etkileşimde bulunarak ve keşfederek meydana gelmektedir (Maypole ve Davies, 2001). Bireyin çevresi, bireyin duyguları, düşünceleri, algıları, iletişimi vb. birçok konuda etkili olmakta ve bireyi yönlendirmektedir. Sosyal yapılandırmacılara göre uygun bir ortam, çocukların bilişsel gelişiminin yanında, diğer gelişim alanlarının (duygusal, sosyal) gelişiminde de oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Çeçen, 2000). İnsan sosyal bir varlık olduğundan bireyi çevreden, özellikle sosyal çevreden bağımsız düşünmek neredeyse imkânsızdır. Bu da öğrenme sürecinde çevrenin rolünün önemini ortaya koymaktadır.

Yazma becerisi bağlamında ele alındığında çevreye dayalı yazma çalışmaları ile yazma becerisinin geliştirilebileceği söylenebilir. Çünkü çevresiyle etkileşim içinde olan birey çevreyle etkileşimi ve yaşadığı deneyimlerle yazma konusunda daha üretken olabilir. Zira çevreye dayalı gezi, gözlem, okul dışı faaliyetler, anılar, aile vb. konularda yapılacak yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Altunbay, 2017; Dönel Akgül ve Arabacı, 2020;

Oral, 2003). Bu noktada Türkçe dersi öğretim programında da öğrencilerin öğrendiklerini, yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2019). MEB (2019) programının devamında sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirilen uygulamaların anlamlı ve kalıcı öğrenme ile birlikte öğrenmeye karşı olumlu tutumu da geliştireceği ifade edilmektedir.

Bireyin öğrenme sürecinde bir diğer önemli faktör deneyimlerdir. John Dewey bireyin öğrenme sürecinde deneyimlere vurgu yaparak bireyin etkinlikte bulunarak, bir sürece maruz kalarak ve yaparak yaşayarak öğrenebileceğini ifade etmektedir (Dewey, 2011). Dewey, aynı zamanda bireysel farklılıklara, öğrenci merkezli eğitime vurgu yaparak öğretmenden ve metinlerden öğrenmek yerine öğrencinin birebir kendi deneyimlerinden öğrenebileceğine vurgu yapmaktadır. Burada vurgulanan temel anlayış, öğrenme sürecinin öğrenci merkezli ve birebir tecrübeye dayalı olmasıdır. Dewey'in anlayışından hareketle geliştirilen Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı ise öğrenmenin ve bilginin temelde bireyin deneyimlerinin sonucu olduğunu iddia etmektedir (Kolb, 2000'den aktaran Gencel, 2007; Mutlu, 2014). Benzer şekilde Dewey'in de öncülerinden olduğu yapılandırmacı kuramda bireyin yeni durumları önceki deneyimleri ve ön bilgileri aracılığıyla anlamlandırdığı ifade edilmektedir (Asan ve Güneş, 2000).

Yerel çevre ve deneyimler bağlamında ele alındığında öğretim programlarında günlük yaşam deneyimleri ve yakın çevre etkinliklerinin yer aldığı (Düşek ve Dönmez, 2012) birçok ülkede çocukların öğrenme deneyimlerini artırmak amacıyla okul dışı mekânlar olarak çocuk müzeleri, bilim merkezleri, doğa merkezleri ve keşif odaları gibi çeşitli mekânlar oluşturulduğu (Aktaş Arnas, 2017), buna bağlı olarak deneyimler yoluyla edinilen bilgi ve becerilerin beyinde işlevsel bir değişime yol açtığı ifade edilmektedir (Keleş ve Çepni, 2006). Yerel çevre ve deneyimlere dayalı etkinlikler aynı zamanda öğretim ilke ve yöntemleriyle de ilişkilidir. Söz konusu ilke ve yöntemlerin bu çalışmada uygulanan programla ilişkisi şöyle ifade edilebilir.

Etkin katılım. Öğrenci ne kadar çok duyu organı ile öğrenme sürecine katılırsa öğrenme o derece etkili ve kalıcı olmaktadır (Ummanel ve Dilek, 2016). Uygulanan programla öğrencinin birebir yaşadığı, deneyimlediği ve aktif katılım sağladığı etkinlikler planlanmıştır.

Yaşama yakınlık. Öğrenciler içinde yaşadıkları gerçekliklerle karşı karşıya gelmeli, hayatın içinden olay ve durumlarla karşılaşmalıdır (Karaman, 2016). Bu bağlamda programın etkinlikleri öğrencinin gerçek yaşamından hareketle tasarlanmıştır.

Somuttan soyuta. Bireyin zihinsel gelişimi somuttan soyuta doğru gerçekleştiğinden küçük yaştaki öğrencilerde öğretimde somut eşyalar, nesnelere ve öğretim materyalleri kullanılmalıdır (Ummanel ve Dilek, 2016). Öğrencilerin özellikle yakın çevre etkinliklerinde daha fazla duyu organının kullanabileceği etkinlikler tasarlanmıştır.

Bilinenden bilinmeyene. Öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması esnasında öğrencinin yaşantıları ve deneyimleri dikkate alınmalı yeni bilgi ve deneyimler önceki yapıların üzerine inşa edilmelidir (Ummanel ve Dilek, 2016). Yazma çalışmalarında öğrencinin bildiği konularda çalışma yapılırken aynı zamanda daha fazla bilgi edinebilmesi için deneyimler edinmesi sağlanmıştır.

Yakından uzağa. Öğretimin, öğrenciye en yakın fiziksel çevre, sosyal çevre ve zamandan başlanılarak düzenlenmesi öğrenmeyi daha kolay gerçekleştirecektir (Ummanel ve Dilek, 2016). Etkinlikler öğrencilerin yaşadığı yakın çevre ve aile etrafında olacak şekilde tasarlanmıştır.

İki Dilli Bireyler

Bu çalışmanın katılımcıları en az üç dil bilen ve bunlardan ikisini akıcı kullanabilen bireylerden olduğundan bu başlık altında iki dilliliğe yer verilmiştir. İki dillilik konusunun geniş bir konu olması, bu çalışmanın iki dilli bireylere yönelik doğrudan bir müdahale çalışması olmaması nedeniyle anadil, anadil eğitimi, iki dilli bireylerin eğitimi konularına girilmemiş, genel olarak iki dilli bireyler ve yazma becerisi üzerinde durulmuştur.

Bireyin sahip olduğu dil çeşitliliği konusunda alanyazında çift dillilik, iki dillilik ve çok dillilik şeklinde kullanımlar mevcuttur. İki dillilik; çift dillilik ve çok dilliliği kapsayan, bireyin iki veya daha fazla dilin yeterliğine sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Baker, 2011; Kızıldaş, 2019). İki dilli bireyler genel anlamda iki dili aynı anda kullanan bireyler olarak tanımlanmakla birlikte bazı bireyler daha fazla sayıda dili aynı anda kullanabilmektedir. Öyle ki bazı ailelerde birkaç dil kullanılabilir (Uyar, 2012). Bireyin iki dilli olması kullandığı dillerin hepsini aynı

düzeyde kullanması anlamına gelmemektedir. Birey kullandığı dilleri eşit düzeylerde kullanmasa da günlük yaşamlarında iki dili etkin bir şekilde kullanıyorsa iki dilli olarak kabul edilmektedir (Bhatia ve Ritchie, 2004; Grosjean, 2010'den aktaran Dewaele, 2015; Yılmaz, 2014). Çünkü iki dilli bireyler kullandıkları dilleri farklı amaçlar için, farklı yerlerde ve farklı şeyleri başarmak için kullanmakta (Grosjean, 2013) ve buna bağlı olarak bir dilde yeterlilik seviyeleri, dilin kullanım amacı ve kullanım alanına göre değişmektedir (Dewaele, 2015).

Alanyazında iki dilli olmanın dil gelişimi, bilişsel gelişim ve akademik başarıda avantaj sağladığı ifade dilmektedir (Atli, 2018; Baker, 2011; Usanova ve Schnoor, 2021). Bu bağlamda bireyin bilgiyi yapılandırmak, dil yeterliklerini geliştirmek ve kendi kimliklerini işaretlemek için çok dilli yapıdan faydalanılması gerektiği (Kirsch, 2018), çok dilli yapılarını ve kimliklerini geliştirme süreçlerine katılmanın, gençler için destekleyici okuryazarlık ortamları yaratmada eğitimcilere yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Skerrett, 2013). Bu anlamda iki dilliliği dezavantaj olarak görmek bir yana iki dilliliğin bireyin gelişimi için bir itici güç olarak kullanılabilmesi söylenebilir. Bu noktada “İki dili olmak mı, tek dilli olmak mı daha iyi?” sorusu akla gelebilir. Bu anlamda bir karşılaştırma yapmaktan ziyade bireyin dil yapısından hareketle dil öğretimine odaklanmak daha doğru bir yaklaşım olur. Çünkü dillerin karmaşık ve karşılıklı ilişkisi iki dilli bireyler için ayırt edici bir özelliktir (Cenoz ve Gorter, 2011). Son dönemlerde yapılan çalışmalarda iki dilli bireylerin farklı ve özel bir dil yapısına ve farklı bilişsel özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Bican, 2019).

İki dilli bireylerin dil kullanım düzeyleri, kullanım alanları ve düzeyleri, içinde bulunulan duruma ve şartlara göre değişmekle birlikte genel anlamda bireylerin birinci dilinin yani ana dilinin diğer diller için bir temel oluşturduğu belirtilmektedir. Bu anlamda birinci dillin veya anadilin gelişmiş olmasının ikinci dilin edinimini kolaylaştırdığı (Temel ve Yazıcı, 2011), bireylerin ikinci dillerinde dil becerileri konusunda birinci dillerine ihtiyaç duydukları ve birinci dillerine güvendikleri ifade edilmektedir (Gunnarsson, 2019). Bu da anadilin, dil öğretiminde önemini ve diğer diller üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dil öğretimi yapıldığında bireyin anadilini bu süreçte etkin kullanmanın çok yönlü faydasının olacağı söylenebilir.

Temel dil becerilerinden yazma, özellikle ikinci dil ediniminde en zor geliştirilen becerilerden birisi olmakla birlikte anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yazmada daha

çok sorun yaşadığı söylenebilir (Gözüküçük, 2015). Çünkü yazma becerisi anadilde eğitim yapıldığında bile diğer becerilere göre daha sonra ve daha zor gelişen bir beceridir. Durum böyleyken yazma becerisi, anadilinden farklı bir dilde çalışılacaksa bu durum öğrenciler için daha da zor olabilir (Can ve Kutluca Canbulat, 2019). Bu nedenle iki dilli bireylerde yazma becerisinde bir takım sorunlar yaşanabilir. Gözüküçük (2015) bu konuda cümle kurma, cümle yapısı oluşturma, zaman kalıpları kullanımı, kelime hazinesi yetersizliği gibi sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda iki dilli bireylerde yazma becerisi geliştirme çalışmalarında asıl sorunun tek dilli ve iki dilli bireylerin yazma becerisini aynı yöntemlerle geliştirmeye çalışmak olduğu söylenebilir. Çünkü iki dilli ve tek dilli bireylerin dil yapıları aynı değildir ve farklı ele alınmalıdır (Cenoz ve Gorter, 2011). Bu bağlamda Maden ve diğerleri (2007)'ne göre yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde, yazma becerisini istenilen düzeyde geliştirmek için bazı özellikleri göz önünde bulundurmak gerekir:

- Hedef kitlenin farklı değişkenlere bağlı özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğreticiler hedef kitleyi iyi tanımalı ve yanlış aktarımlara engel olmalıdır. Hitap edilecek olan hedef kitleye ihtiyaçları ve özellikleri doğrultusunda iletişim, öğretim tarzı, yöntem ve stratejiler belirlenmelidir.
- Öğrencilerin anadilindeki cümle yapıları dikkate alınmalıdır.
- Sürekli ve plan çerçevesinde çalışma yapılmalıdır.
- Öğretmen rehberliği önemlidir.
- Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri birlikte desteklenmelidir.
- Metinler ve anlatım türleri açısından çeşitlik sağlanmalıdır.

Dil yapısı ve bireysel özellikler göz önünde bulundurularak her birey için ve kullanılan dillere göre bir çalışma yapılması yazma çalışmalarında başarıyı artıracaktır. Bu bağlamda iki dilli bireylerin yazma çalışmalarında anadilinde yazma çalışmaları yapılan bireylerden farklı yöntemlerin kullanılması gerekir. Çünkü anadilinin ikinci veya üçüncü dil edinimindeki etkisinin göz ardı edilmesi yazma çalışmalarında başarısız sonuçlar alınmasına yol açabileceği gibi bireyin duygusal anlamda da olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilecektir.

Dil Becerileri

İnsanoğlunun tarih boyunca çeşitli iletişim yolları kullanmasına rağmen geliştirdiği en etkili ve en güçlü iletişim aracı dildir. Dil, insanlar arasında iletişimi

kuran, duygu ve düşüncelerini aktarmayı sağlayan en önemli unsurdur. Karaalioğlu (1981, s.14'ten aktaran Anılan, 2005) dili, insanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaretler sistemi; Karatay (2007, s.6) ise insanların nesiller boyu süren tecrübeleri sonucunda oluşturdukları yazılı ve sözlü iletişim aracı olarak ifade etmektedir. Dil; çok yönlü, değişik açılardan bakınca çeşitli nitelikleri ortaya çıkan ve sırlarının birçoğu bugün bile çözülemeyen bir varlıktır (Acat, 2000, s.6). Akyol ve Şahin (2019, s. 213), iletişimin sosyal bir varlık olan insan için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu ve dilin de iletişimin en temel unsuru olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca dilin bir iletişim ve bildirim aracı olmasının yanı sıra kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan en önemli vasıta olduğunu da ifade ederek dilin kültürel özelliğine dikkat çekmiştir.

Temel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ifade edilmektedir (Göçer ve Şentürk, 2019; MEB, 2019). Söz konusu beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak iki gruba ayrılmaktadır. "Anlama boyutunda dinleme ve okuma, anlatma boyutunda ise konuşma ve yazma dil becerileri yer almaktadır" (Harmer, 2007, s. 265). Okuma ve dinleme becerileri bireyin daha çok alıcı olduğu, yazma ve konuşma becerileri ise bireyin duygu ve düşüncelerini aktarmasından kaynaklı verici durumda olduğu dil becerileridir. Dil becerilerinden konuşma ve dinleme, birey okula başlamadan, aile ortamında edinilmekte; okuma ve yazma ise istisnalar haricinde okulda örgün eğitim sürecinde edinilmekte ve gelişmektedir. Dil becerileri birbirinden ayrı görülse de birbirini tamamlar niteliktedir (Coşkun, 2005). Dil becerileri arasında sıkı bir ilişki bulunmakta ve birbirlerinin öncülü ve devamı niteliğinde gelişim ilişkisi göstermektedir. Dil öğretimi sürecinde, dil becerilerinin gelişimini birbirinden ayrı düşünmek doğru bir yaklaşım olmadığından öğretimin her aşamasında bu kural unutulmamalıdır. Çünkü dil becerilerini ayrı ele almak hem öğretim sürecinde zorluklara neden olacak hem de sağlıklı bir dil becerisi edinilmesine engel olacaktır.

Coşkun (2005, s. 35-36), okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğunu, okumayı bilmeyen bireyin yazmayı da bilemeyeceğini, okuma yazma faaliyetinin ardışık ve bütünlük içinde yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü okuma becerisi gelişmemiş bireyin okuduğunu anlama, anlamlandırma; düşündüğünü de yazıya aktarma, yazdığını gözden geçirme ve düşüncelerini gözden geçirme konusunda sıkıntı yaşayacağı açıktır. Bunu destekler şekilde Güneş (2019, s. 153),

yazma becerisi ile okuma becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ifade ederek yazma becerisinin gelişimi için bireyin okuması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim Demirtaş (2016, s.106), ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama becerisinin yetersizliğiyle birlikte yazma becerisinin de yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konuşma ve yazma becerilerinin anlatım becerisi olduğunu ifade eden Coşkun (2005, s. 34), konuşma becerisi gelişmiş bireylerin anlatımında bir düzen ve akıcılık olacağını ve bireyin yazmada bunu yakalamasının mümkün olacağını ifade etmektedir. Konuşma becerisi, okuma ve yazma becerilerden daha önce, ailede geliştiğinden, hem kelime hazinesi hem de düşünceleri organize etmede yazma becerisine temel oluşturmaktadır. Konuşma becerisi gelişmemiş bireyin yazma becerisinde başarılı olması güçtür. Çünkü duygu ve düşüncelerini, konuşarak ifade etmekte zorlanan bireylerin, konuşmaya göre daha karmaşık olan yazılı şekilde ifade etmesi zor olacaktır. Ayrıca yazma becerisi geliştikçe etkili konuşma becerisi de gelişecektir.

Dinleme ile yazma becerileri arasında da bir ilişkiden söz edilebilir. Dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin düşüncelerini aktarmada ve yazmada, teknik konularda yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Coşkun (2005, s. 34), dinleme becerisinin yazma becerisinde imlâ ve noktalamayı etkileyeceğini; duraklama, vurgu ve tonlamaları ayırt edebilen bireylerin, yazmada noktalama işaretlerini daha sağlıklı kullanacağını ifade etmektedir. Ayrıca bireylerin dinleme yoluyla edindiği kelime dağarcığı, ifade kalıpları ve dil yapılarının da yazma becerisini olumlu etkileyeceğini ifade etmektedir.

Dil becerileri arasındaki ilişkinin, yazma becerisi üzerinden ele alındığı bu kısmı özetlemek gerekirse, dil becerileri birbirinden bağımsız beceriler değildir. Her beceri bir şekilde diğer becerileri etkilemekte, bir becerinin gelişmiş olması diğer becerilerin de olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde zayıf olan dil becerisi diğer becerileri de olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle dil öğretiminde dil becerileri bir bütün olarak düşünülmeli ve bu beceriler birbirlerine tercih edilerek biri veya birkaçı ihmal edilmemelidir. Çünkü dinleme becerisi gelişmemiş bireyin okuduğunu anlamada ve konuşma becerisi gelişmemiş bireyin yazmada zorlanacağı, okuduğunu anlamayan bireyin gerek yazılı gerek sözlü anlatımda başarılı olamayacağı ifade edilebilir.

Yazma Becerisi ve Öğretimi

Alanyazında yaygın olarak yazma ve yazılı anlatım kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında anlam bütünlüğü olması bakımından “yazma” ve “yazma becerisi” kavramları kullanılmıştır.

Yazma, zihinde yapılandırılan bilgi, duygu, düşünce, istek, hayal ve olayların belli kurullarla yazılı biçimde ifade edilmesi olarak tanımlanmakta (Coşkun, 2014; Güneş, 2019; Sanders Reio, 2010) ve insanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili yol olduğu vurgulanmaktadır (Akyol (2018: s.49). Yazma eylemi, bireylerin bilgiyi paylaşma, duygu ve düşüncelerini aktarma suretiyle iletişim kurma amacıyla gerçekleştirilmektedir (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s.56). Yazma becerisinin gelişimsel ve süreç olmak üzere iki boyutu olduğunu ifade eden Yıldız (2018, s.7), gelişimsel boyutunun sınıf seviyesine göre değişen konu alanlarını ve kazanılması gereken becerileri; süreç boyutunun ise yazmanın üzerinde çalışıldıkça daha iyi bir noktaya ulaşan, içeriği zenginleşen ve derinleşen bir eylem süreci olduğunu vurgulamaktadır.

Yazma ile ilgili tanımlara bakıldığında yazma becerisi, duygu, düşünce, istek ve olayların dilin kuralları içinde semboller kullanılarak planlı bir şekilde yazıya dökülmesi süreci olarak ifade edilebilir. Yazma eylemi, iletişim kurmak için en etkili yollardan biridir ve sosyalleşme aracıdır. Yazma, sadece akla gelenlerin semboller yoluyla aktarılması şeklinde basit bir eylem olarak nitelendirilmemelidir. Yazma; duygu, düşünce ve isteklerin önceden organize edilmesi, kullanılan dilin özelliklerine göre düzenlenmesi, doğru anlatım yöntemlerinin seçilmesi ve nihayetinde karşıdakiyle iletişim kuracak, doğru aktarım yapacak nitelikte bir yapı olarak ele alınmalıdır. Bu da yazma becerisinin oldukça karmaşık olduğunu göstermektedir. Yazma, diğer dil becerilerini, düşünmeyi, düşünceleri tam ve doğru ifade etmeyi kapsadığından ve diğer becerilere göre daha fazla zaman aldığından; dilin kurallarına uyulmasını gerektirdiğinden ve planlı bir süreç olduğundan güç bir eylemdir (Ungan, 2007, s.462; Duran ve Akyol, 2010, s.818). Yazma becerisinin güç bir eylem olması, aynı zamanda yazma sürecinde bir takım zihinsel beceriler gerektirmektedir. Yazma becerisi, birçok üst düzey bilişsel ve üst bilişsel becerinin koordinasyonunu gerektiren karmaşık bir süreç olmasının (Olinghouse ve Wilson, 2013; Pilav, 2018, s.111;) yanı sıra bilgiden çok beceri gerektiren bir etkinlik olarak ifade edilmektedir (Anılan, 2005, s.28).

Güneş (2019, s.164)'e göre “Yazma eğitimi bireylerin iletişim ve dil becerilerinin artırılması amacıyla yapılmaktadır. Ayrıca düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez gibi becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır”. Coşkun (2005, s. 5), yazma eğitiminin temel amacını, “öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel biçimde ifade edebildikleri metinler oluşturma becerisi kazandırmak” şeklinde ifade etmektedir. Yazma eğitiminin temel amacı, bireylere duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktarma, iletişim kurma ve kullandığı dilin özelliklerine göre dil becerilerini artırma, metin oluşturabilmek için gerekli bilgi ve donanıma sahip olma ile bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda gelişimlerini destekleme olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle ilkokulda yazma eğitimine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin temel amaçları şöyle sıralanabilir (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s. 56-57):

- Akıcı, okunaklı ve uygun bir hızda yazma alışkanlığı kazandırmak.
- Öğrencilerinin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak, belli bir amaç doğrultusunda duygu düşünce ve isteklerini etkili bir biçimde yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak.
- Bir mesajı iletmek için açık ve yaratıcı bir biçimde yazma alışkanlığı kazandırmak.
- Söz varlığını zenginleştirmek.
- Konunun özelliklerine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarını sağlamak.
- İçerik ve dil bilgisi bakımından kendi yazılarını inceleyerek gerekli düzeltmeleri yapma becerisi ve alışkanlığını kazandırmak.
- Farklı yazı türlerini tanıyarak yazma alışkanlığı kazandırmak.
- Yazma sürecinin aşamalarına uygun olarak öğrencileri kendi çalışmalarını planlamaları, taslak oluşturmaları, taslaklarını gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri hususunda teşvik etmek.
- Akıcı ve okunaklı bir yazı geliştirmeleri için öğrencileri desteklemek.
- Yazma stratejilerini kullanmalarını sağlamak.

Yazma, çok yönlü beceriler gerektiren bir beceri olmasının yanında aynı zamanda birçok becerinin gelişimine de etki eden bir eylemdir. Buna bağlı olarak yazma becerisinin gelişimi ile birlikte bireyin birçok başka becerisinde de gelişme olmaktadır. Yazma becerisi bireyin düşüncelerini genişletip, düşünceleri gözden

geçirmesine, düzenlemesine ve bilgileri organize etmesine katkı sağlar. Bununla birlikte öğrencinin dili kullanma becerisini geliştirir, bilgileri keşfetmesini sağlar ve bilgi-birikimlerini arttırır. Yazma becerisi gelişen öğrencinin zihinsel sözlük kapasitesi artar, düşüncelerini aktarmada, uygulamada ve somutlaştırmada başarılı olur. Öğrenci düşünceleri aktarma yoluyla bilgiyi transfer etmede daha başarılı olurken bunun sonucunda daha kaliteli ve başarılı metinlerin ortaya çıkmasını sağlar (Akyol, 2019; Graham ve Harris, 2013; Graham ve Perrin, 2006; Güneş, 2019). Böylece öğrenci duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ederken planlı olma, organizasyon, mesajın karşı tarafa doğru şekilde ulaşması ve içerik üretme konusunda başarılı olur.

Yazma Süreci

Yazma gelişiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olup belirli aşamalar ve ilkeler doğrultusunda ilerlediğini belirten Bazerman ve diğerleri (2017, s. 354-356) yazma süreci için farklı disiplinlerdeki araştırmalardan yararlanarak sekiz ilke önermektedirler. Yazmanın yaşam boyu nasıl geliştiğine dair bu ilkeler şöyle ifade edilmektedir:

- Yazı, değişen bağlamların bir parçası olarak yaşam boyunca gelişebilir.
- Yazma gelişimi karmaşıktır. Her yazma eylemi, her biri kendi aralarında etkileşime girebilen farklı gelişim alanlarından yararlanan birden fazla süreci içerir.
- Yazma gelişimi değişkendir; tek bir yol ve tek bir uç nokta yoktur.
- Yazarlığın gelişimi; değişen ihtiyaçlara, fırsatlara, kaynaklara, kişinin zamanının ve yerinin teknolojilerine göre değişir.
- Yazının gelişimi, genel işlevlerin, süreçlerin ve araçların geliştirilmesine, yeniden yönlendirilmesine ve özel olarak yeniden yapılandırılmasına bağlıdır.
- Yazma gelişimi; konuşma, işitme, okuma, birden çok dilde okuryazarlık, öğrenme, duygular, kimlik, siyaset, yeterlilik duygusu ve kolektif eylemler dâhil olmak üzere çeşitli alanlardaki gelişmeleri etkiler ve bunlardan etkilenir.
- Eğitimcilerin, yaşam boyunca yazmanın nasıl geliştiğini anlamak ve yazılı metinde anlamı sunmak için dil kaynaklarının çeşitli yollarını fark etmeleri gerekir.
- Yazma gelişimi, kişinin katıldığı durumların, uygulamaların ve toplulukların bir işlevi olduğundan ve eğitim, okuryazarlık deneyimlerinin bu kadar önemli bir

bölümünü oluşturduğundan, müfredatın yazma gelişimi üzerinde güçlü bir etkisi vardır.

İlkelere bakıldığında yazma sürecinin sürekli ve dinamik yönüne dikkat çekilmektedir. Yazma süreci kendi içinde, diğer becerilerle ve bireyin özelliklerine göre şekillenmekte ve bu özellikleri etkilemektedir. Ayrıca yazma gelişiminin tek yöntemle sınırlandırmasından ziyade çok yönlü bir gelişiminden bahsedilebilir.

Yazma süreci yaşam boyu gelişiminin yanında yazmanın ayrıca metin oluşturma aşaması da bir süreç dâhilinde gelişir. Yazma, bireyin eline kalem alıp aklına geleni yazdığı bir süreçten öte birçok beceriyi ve belirli aşamaları gerektiren karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla yazma süreci belirli bir düzen içerisinde bir takım kurallara bağlı olarak yürütülmelidir. Genel hatlarıyla yazma süreci, hazırlık, planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirerek düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır (Akyol, 2019; Güneş, 2019; MEB, 2018). Akyol (2019) ve Güneş (2019) tarafından yazma süreci ve her basamağa ilişkin özellikler şöyle ifade edilmiştir:

Hazırlık. Bu aşama; yazmak için bir öğrencinin hazırlanma aşamasıdır. Bu aşamada konu seçilir. Yazma eyleminde konu oldukça önemlidir. Çünkü bundan sonraki birçok aşama konuya göre şekillenecektir. Örneğin konu, yazının türünün, hedef kitlenin ve amacın belirlenmesinde etkilidir. Öğretmenler çeşitli etkinlikler yoluyla hem konunun belirlenmesinde hem de konunun geliştirilmesinde öğrenciye yardımcı olmalıdır. Ancak bu süreç öğrenciye direkt konu vermek şeklinde olmamalıdır. Konu belirlendikten sonra yazının hangi yöntem-tekniikle sunulacağına karar verilir. Buna göre öğrenciler yazının amacını, hedef kitlesini ve türünü belirleyerek hazırlık aşamasını tamamlarlar.

Taslak oluşturma. Bu aşama zihinsel tasarım aşamasıdır. Hazırlık aşamasında belirlenen ölçütler doğrultusunda ilk yazma çalışması yapılır. Yazma tek seferde gerçekleşen bir eylem olmadığından bu aşama bir karalama aşaması olarak da ifade edilebilir. Bu süreç içinde yazının amacı, hedef kitlesi, türü gözden geçirilebilir ve gerekirse değiştirilebilir. Sommers (1994'ten aktaran Akyol, 2019, s. 113), bu aşamada şekilsel yetersizlikler üzerinde çok durulmaması gerektiğini ifade eder. Bu aşamada metne eklenecek ve metinden çıkarılacak ifadeler belirlenir. Öğretmenin bu süreçte öğrenciye soracağı sorular iyi bir tasarım için önemlidir.

Yazma taslağını gözden geçirme/ düzenleme-geliştirme. Bu aşama konu, amaç, yazı türü, hedef kitle ve yazılan metne yönelik gözden geçirme aşamasıdır. Eklenicek ve çıkarılacak noktalara göre düzenleme yapılır. Bu süreçte en önemli konu, yazılan metnin öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak görüş alışverişinde bulunulmasıdır.

Yazıyı düzeltme. Bu aşama, metne dil ve anlatım, yazım ve noktalama bakımından son halinin verilmesi aşamasıdır. Yazının artık yayımlanmaya hazır olduğu bu aşamada yazıya bir süre ara verip tekrar bakmak, düzeltici okuma yapmak, başkasına okutmak ve yanlışları düzeltmek önemlidir.

Yayımlama ve paylaşım. Son aşama metnin okurlarla paylaşılması aşamasıdır. Öğrenci isterse metnini arkadaşlarıyla, ailesiyle paylaşabilir. Ayrıca sınıf panoları, okul gazetesi, okulun web sayfası, yerel gazete vb. aracılığıyla daha büyük kitlelerle de paylaşabilir.

Dil becerileri belirli aşamalar halinde gelişen bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda yazma becerisi de süreç içerisinde gelişim göstermektedir. Bu süreç belirli aşamalar halinde ve belirli bir düzen içinde ilerlemektedir. Akyol (2019, s.108-109)'a göre öğrencilerin yazma sürecindeki gelişim aşamaları şu şekildedir:

Başlangıç aşaması. Konu belirlenmemiştir, organizasyon ve konu ile ilgili detaylar azdır ya da yoktur. Öğrenci, hedef kitlenin farkında olmadığı gibi yazma süreci hakkında da fikir sahibi değildir. Yazı fiziksel anlamda okunaklı değildir, bu nedenle verilmek istenen mesaj anlaşılmamaktadır.

Gelişim aşaması. Bu aşamada konuyu geliştirme becerisi yerleşmeye başlamakla birlikte planlama becerisi de kazanılmaya başlanmıştır. Hedef kitle ve yazma sürecine yönelik bir farkındalık oluşmaya başlamıştır. Basit kelimeler ve cümleler kullanılmaktadır. Yazım hataları mesajın anlaşılmasını güçleştirmektedir.

Yoğunlaşma aşaması. Konu açıkça belirlenmiştir ancak konu geliştirme yetersizdir. Fikirler yetersizdir ancak buna rağmen yazım planı açık ve anlaşılırdır. Yazma süreci ve hedef kitlenin ne olduğuna yönelik düşünceleri yerleşmeye başlamıştır. Kullanılan kelime ve cümle çeşitliliği düşüktür. Yazım yanlışları iletişimi zorlaştırmaktadır.

Deneyim aşaması. Metinde konu açıkça ifade edilmiştir. Eksikliklere rağmen detaylandırma yapılmıştır. Genel olarak metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ile

hedef kitle belirlenmiştir. Cümle yapısı çeşitlendirilmiştir. Bununla birlikte yazım hataları vardır ve iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Süreci kavrama ve geliştirme aşaması. Metnin konusu, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiş, yazının amacı ve metin organizasyonu açık ve anlaşılırdır. Anlatımda etkili bir dil kullanılmıştır ve yorumlamalar yapılmıştır. Çeşitli örneklendirmeler yapılmıştır. Yazım hataları asgari düzeydedir ve bu hatalar iletişimi engellememektedir.

Yazma çalışmalarının başarılı olabilmesi için yazma sürecinin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bu açıdan yazma eğitiminde dikkat edilmesi gereken temel konular Tablo 1'deki gibi ifade edilmektedir (Coşkun, 2014: 51-54; Graham ve diğerleri, 2001, s. 77):

Tablo 1

Yazma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Temel Konular

Amaç	Bilişsel becerilerini geliştirmeli Her yerde bir alışkanlık olacak şekilde kazandırmalı Metin oluşturmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmalı Öncelik içeriğin düzenlenmesine verilmeli Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalı
Süreç	Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı Başarıları desteklenmeli ve ön yargıları giderilmeli Yazmaya karşı olumlu tutumları geliştirilmeli Farklı metin türlerinde yazma çalışması yapılmalı Amaca dönük ve işlevsel etkinliklere yer verilmeli Geri bildirim için uygun ortam oluşturulmalı Akran desteğini alacak grup çalışmaları yapılmalı Aile sürece dâhil edilmeli Öğretmen model olurken aynı zamanda yazmaya karşı olumlu tutum ve davranışlar göstermeli Yazma becerisinin bir süreç olduğu bilinmeli Özel bir durum yoksa konu seçeneği sunulmalı ve zorlama olmamalı Öğretmen-öğrenci iletişimi sağlanmalı ve öğretmenin rehberlik etmeli
Ortam	Okuma ve yazma materyalleri ile zenginleştirilmeli Rahat bir ortamda yazmaları sağlanmalı
Değerlendirme	İçeriğin orijinal ve farklı olması ile öğrencinin düşüncelerini aktarabilmesi için öğrenciyi teşvik etmeli

Yazılı anlatımlar sadece not vermeye dönük olmamalı

Yazma sorunlarının tespiti ve çözümüne dönük olmalı

Amaca ulaşip ulaşılmadığının kontrolü için yazma süreci takip edilmeli

Yazma eğitiminde asıl amaç bireye yazma becerisi kazandırmaktır. Bu süreçte bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencinin üretmesi ve içeriği düzenleme becerisinin kazandırılması önceliklidir. Bunu yaparken de öğrencinin iletişim içinde olduğu ortam ve kişilerin organize olması, öğretmenin rol model olması ve etkili iletişimiyle sağlayarak öğrenci için süreci kolaylaştırması gerekir. Ayrıca öğretmenin, öğrenciyi motive ederek doğru geribildirimler vermesi, konu ve metin çeşitliliği konusunda doğru seçimler yapması sürecin başarılı olması için gereklidir.

Yazma Çalışmalarında Konu Seçimi

İlkokul ve ortaokul öğrencileri her ne kadar dinleme, konuşma ve okuma becerilerini edinmiş olsalar da bu beceriler henüz gelişim aşamasında olup öğrencilerin tam anlamıyla bu becerileri kullandığı söylenemez. Konuşurken duygu ve düşüncelerini tam ifade edemeyen, dinleme becerilerini etkili kullanamayan ve özellikle okuduğunu anlama konusunda henüz tam olgunlaşmamış, yeterince metinle karşılaşmamış öğrencilerin bu becerilere göre daha karmaşık ve üst düzey beceriler gerektiren, dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden etkilenen yazma konusunda bir takım sorunlar yaşayacakları düşünülmektedir. Yazma becerisinin zor ve karmaşık yapısı içinde konu seçimi oldukça önemlidir. Özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencileri, gelişim dönemleri gereği konu belirlemede, verilen konularla ilgili yazmada zorlanmaktadır. Çünkü öğrenciler somut düşündüğünden olayları organize edip duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Bu nedenle konu seçiminde bir takım kurallara dikkat edilmelidir. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle öğretmenler konu bulmakta zorlanan öğrencilere farklı konular arasından seçim yaptırabilir, çeşitli yöntemler kullanarak konu bulmasında yol gösterici olabilir (Akyol, 2019, s.110). Öğrencilerin konu seçiminde zorlanması durumunda kendi yaşantılarından veya deneyimledikleri olaylardan hareketle yazma konuları seçmelerine imkân sağlanabilir (Cavkaytar, 2010, s. 136). Öğretmenin konu bulmasından kasıt, öğrencisini tanıyan öğretmenin öğrencinin metin üretebileceği, öğrencinin asgari düzeyde hakkında fikir sahibi olduğu, öğrendiği, bizzat yaşadığı, günlük yaşamda edindiği bilgilerle, çok fazla zorlanmadan yazacağı konular olmalıdır.

Aksi durumda atasözü veya deyim verip açıklamak, öğrencinin ilgisiz olduğu konular vermek, öğrencinin zaten zorlandığı bir beceride öğrenciye daha fazla yük bindirmek olacaktır. Bu bağlamda konu seçiminde bir takım ilkelere değinen Göğüş (1978'den aktaran Zorbaz, 2010)'e göre;

“Konu seçiminde öğrencinin yaşantısı ve deneyimleri temel alınmalı, seçilen konu öğrencinin ilgisini çekmeli; öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmalı ve öğrenciye kapsamlı konular verilmemelidir. Konu ile ilgili işlenecek yönler açıkça belirtilmelidir. Konuların toplumsal yönüne dikkat edilmeli ve konular toplumca yaşanmakta olan olaylardan seçilmelidir. Öğrenciye verilen konu bir ihtiyacı karşılamalı, somutlaştırılmalı ve konu çeşitliliği sağlanmalıdır.”

Bu şekilde yapılacak yazma çalışmalarıyla öğrenci merkeze alınmış olacak, öğrencinin ilgisi dikkate alınmış olacak ve çeşitlilik sağlanarak farklı türlerde yazma çalışmaları yapılmış olacaktır. Bu da öğrencinin yazma becerisinin gelişime katkı sağlayacak ve başarılı bir yazma süreci için etkili olacaktır.

Yazma Yaklaşımları, Yöntem ve Teknikler

Yazma eğitiminde ve uygulamalarında iki yaklaşımdan söz edilmektedir: “Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı” ve “Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı” (Coşkun, 2014; Güneş, 2019; Tabak ve Göçer, 2013). Genel olarak süreç odaklı yazma yaklaşımı, yazmaya hazırlık aşamasından yazının son halinin verilip paylaşılmasına kadarki sürece odaklanırken, ürün odaklı yazma modelinde ise yazma işinin nasıl gerçekleştiğinden çok ortaya konan ürüne odaklanılır. Süreç odaklı ve ürün odaklı yazma yaklaşımları arasındaki farklar şu şekilde ifade edilmektedir (Coşkun, 2014, s.55-56):

Tablo 2

Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Ürün Odaklı Yazma	Süreç Odaklı Yazma
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.

Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.

Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.

Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.

Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.

Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.

Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.

Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.

Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.

İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.

Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.

Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.

Belli metin türleri dışına çıkılmaz.

Her türden metin oluşturulur.

Öğrencinin konuyla ilgili "doğru" düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.

Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.

Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.

Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.

Değerlendirme not vermek için yapılır.

Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışların düzeltilmesinde ona yol göstermektir.

Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.

Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

Ürün odaklı yazma yaklaşımında yazma işi, bireyin kalemi eline alıp yazdığı ve tek hamlede ürünün ortaya çıktığı bir eylem olarak düşünülür. Öğretmen, öğrencinin bir metin oluşturmasını ister, hazırlık dâhil herhangi bir aşamada destek olmaz. Öğretmenin rolü, konuyu vermek ve yazılanları değerlendirmektir. "Öğretmen, öğrencinin yazısını dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre değerlendiren kişi konumundadır" (Maltepe, 2006, s.31). Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğrencinin hissettikleri, deneyimleri, yazmaya karşı tutumu önemsenmez. Öğrencilere fazla seçenek sunulmaz, genelde bir deyim, atasözü veya derslerle bağlantılı bir konu verilir ve bu konuyla ilgili doğru düşünceleri yazması

beklenir. Genelde belli türdeki metinlere yer verilir ve çeşitliliğe çok yer verilmez. Yazının önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda yazılmış olması ve biçimsel yönü önemlidir. Yazma çalışmaları, öğrencinin yazma becerisini geliştirmekten ziyade yazma becerisini değerlendirmek ve not vermek için yapılır. Yazmanın teknik boyutuna odaklanıldığından, bilişsel yönü ihmal edilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazma sürecinde düşünme, karar verme, duygu ve düşüncelerini açık ve mantıklı bir biçimde sunabilme, düzenleme yapma gibi bir takım bilişsel becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s.61; Tompkins, 2000, s. 9). "Süreç yaklaşımında yazma; öğrenme ve gelişmenin bir yolu, analiz edebilen ve tanımlanabilen belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir" (Maltepe, 2006, s.31). Süreç odaklı yazma yaklaşımında yazma işi ardışık ve ilişkili birçok eylemi kapsayan bir süreç olarak düşünülür. Öğretmen, öğrencinin bir metin oluşturmasından çok bir metni oluşturacak becerileri geliştirdiği bir dizi çalışmalar yaparak, yazmanın her aşamasında destek olur. Öğretmenin rolü öğrenciyi yazmaya karşı motive etmek, konuyu belirlemesine yardım etmek, yazma sürecini takip etmek, birlikte değerlendirmek, öğrenciye yol göstermek ve nihayetinde öğrencinin yazma becerisini geliştirmektir. Bu yaklaşımda hazırlık aşaması çok önemlidir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğrencinin hissettikleri, deneyimleri, yazmaya karşı tutumu önemlidir. Öğrencilere konu verilmez, konuyu öğrenci belirler ve konu yazı yazmak için bir araç olarak görülür. Farklı metin türünde çalışmalara yer verilir. Yazının biçimsel yönü üzerinde durulur ancak asıl olan içeriktir. Yazma çalışmaları, yazıları değerlendirmek ve not vermekten ziyade öğrencinin yazma becerisini geliştirme ve öğrenciye hatalarını gösterip düzeltme amacıyla yapılır. Yazmanın bilişsel yönüne odaklanılır. Yazma çalışmaları sadece sınıfta yapılmaz, öğrencinin okul dışında yazması ve bundan zevk alması amaçlanır. Yazma becerisinin temelini bilişsel becerilere dayandığı anlayışı vardır.

Yazma becerisinin kazandırılması için kullanılacak yöntem ve teknikleri Karadağ Yılmaz ve Erdoğan (2019, s. 66-68), ikna edici yazma, işbirlikli yazma, modelli yazma, birlikte yazma, rehberli yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olarak ifade etmektedir. Yazma çalışmaları farklı tür, amaç, yöntem ve tekniklerle yapılabilir. Ancak bütün yazma çalışmaları için bir takım ilkelere uyma durumu vardır. Graham ve diğerleri (2012, s.1), yazma becerisinin gelişimi için bir takım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin yazmaları için günlük zaman ayrılması.
- Öğrencilere, yazma sürecinin çeşitli amaçlarla kullanılmasının öğretilmesi.
- Öğrencilere, yazma sürecinin ve stratejilerinin öğretilmesi.
- Yazma sorumluluğunun kademeli olarak öğretmenden öğrenciye bırakılması.
- Öğretmenin, uygun yazma stratejilerini seçme ve kullanma konusunda rehberlik etmesi.
- Öğrencilerin yazma süreci aşamalarında esnek olmaya teşvik edilmesi.
- Öğrencilerin farklı yazma amaçlarını anlamalarına yardımcı olunması.
- Öğrencilerin hedef kitle kavramını genişletmesine yardımcı olunması.
- Öğrencilere, yazma amacına göre etkili yazma tekniklerinin öğretilmesi.
- Öğrencilere kelimeleri doğru yazmanın öğretilmesi.
- Öğrencilere akıcılık, anlam ve üslup bağlamında cümle öğretimi yapılması.
- Öğretmenlerin de yazar ve okur olarak dâhil olduğu etkileşimli bir yazar topluluğu oluşturulması.
- Öğrencilere çeşitli yazma seçenekleri verilmesi.
- Öğrencilerin yazar olarak işbirliği yapmaya teşvik edilmesi.
- Yazma sürecinde geribildirim verme ve alma fırsatı sağlanması.
- Öğrencilerin yazılarının yayınlanması ve çalışmalarının sınıfın ötesine taşınması.

Bu ilkeler doğrultusunda yazma çalışmaları yapıldığında yazma becerisinin gelişeceği ifade edilmektedir. Yazma becerisini geliştirmek için bir takım yazılı anlatım çalışmalarından söz edilebilir. Sever (2004'ten aktaran Maltepe, 2006, s. 29), sınıfta okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak yaptırılacak yazılı anlatım çalışmalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Bir duyguyu, düşüncüyü, bir olayın veya varlığın özelliklerini açıklayan paragraf oluşturma,
- Yazma planı oluşturma,
- Öğrencinin düzeyine göre seçilmiş bir filmin veya oynanan bir oyuna ilişkin izlenimlerini özetleme,
- Yaşanılan, görülen veya tasarlanan olaylarla ilgili kısa öyküler oluşturma,
- Görsellerden edinilen izlenimlerden hareketle yazma,

- Gezi ve gözlem yaparak doğa ve hayvan betimlemeleri yapma,
- Dinlenen bir müzikten sonra öğrencide oluşan duygu ve düşüncelerden hareketle şiir-öykü oluşturma,
- Kişi veya cansız varlıkları betimleme,
- Not, şiir defteri ve günlük tutma, özet çıkarma,
- Hatıra, gezi ve deneme türünde yazma,
- Öğrencilerin ilgi duyduğu konularla ilgili gazete ve dergi (sosyal medya) yazılarını derleme vb.

Önerilen yazılı anlatım çalışmalarına bakıldığında temelde çalışmaların öğrenciden hareketle oluşturulduğu söylenebilir. Özellikle öğrencinin izlediği film, gördüğü resim/fotoğraf, okuduğu kitap, dinlediği müzik, gezip gördüğü yerler, tanıdığı bildiği varlıklar, ilgi duyduğu konulardan hareketle planlı bir şekilde metni oluşturması başarılı yazma çalışmaları için önemli katkı sağlayacaktır.

Yazma Becerisiyle İlgili Sorunlar

Alanyazında yazma becerisiyle ilgili yapılan çalışmalarda bir takım sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Akyol ve Çetinkaya Özdemir, 2018; Arıcı, 2008; Coşkun, 2005; Çeçen, 2008; Göçer, 2010a; Pertiwi, 2016). Bu sorunlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Yazma Çalışmalarıyla İlgili Sorunlar

Organizasyon sorunları	Düşünme becerisi zayıflığı Karar verme becerisi zayıflığı Planlama becerisi zayıflığı
İçerik sorunları	Ana fikir ve yardımcı fikir oluşturmama Bağdaşıklık ve tutarlılığı sağlayamama Anlam kurma ve anlatımı sağlamada zorlanma Bütünlük oluşturmama Anlamlı bir metin yapısı oluşturmama Mantıksal-anlamsal bütünlük sağlayamama Dilsel/ dil bilgisel bütünlük sağlayamama Uygun başlık koyamama
Biçimsel sorunlar	İmla ve noktalama hataları

	Harflerin yazılışında hatalar
	Kâğıt düzenine yönelik hatalar
Öğretmen tutumları	Öğretmenlerin yazma yetersizliği
	Öğretmenlerin özensiz davranması
	Konu seçiminde hata yapma

Yazma sorunlarına bakıldığında hem içerikte hem de metin dış yapısında sorunlar olduğu görülmektedir. Öğrenciler metin oluşturmakta zorlanmakta ve oluşturdukları metinler bağdaşıklık, tutarlılık, anlam bütünlüğü, açıklık, özgünlük, amaç oluşturma bakımından sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca dilbilgisi ve biçimsel anlamda sorunlarla birlikte yazmaya karşı tutumlarında da bir takım sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Elbette bu sorunların en önemli kaynaklarından biri yazma eğitiminde yapılan hatalardır.

Metin Türleri

Dil öğretiminde en önemli unsurlardan biri metinlerdir. Metinler, temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Güneş (2019, s.239), metni; bilgi, duygu ve düşüncelerin planlı ve mantıklı bir düzende, sıralama ve ardışıklık kurallarına ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirildiği yapı olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak Akyol (2019, s.184), günümüzde artık metnin, kelime ve cümlelerin, noktalama ve imla kurallarına uygun olarak bir kompozisyon oluşturma şeklinde tanımlanamayacağını, metinlerarası yaklaşımla ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Metinlerarası anlayışa göre metin; birbirinden farklı, iç içe geçmiş fakat kendi kimliklerini kaybetmeyen yazılımların harmanlandığı bir anlatım şekli olarak ifade edilmektedir. Bu anlayışta metinlerdeki mesajlar açık ya da gizli olabilir. Okuyucu, diğer metinlerle ilişki kurarak anlam kurmaya yönelir. Metinlerarası yaklaşımda hiçbir metin tek başına yazılmamıştır, her metin başka metinlerle ilişkilidir. Her metin kendinden önce yazılan metinlerle bir şekilde ilişkilidir ve okuyucu bir metni anlamlandırırken ön bilgilerini, diğer metinlerden öğrendiklerini ve tecrübelerini kullanarak anlam kurar.

Bir metnin, metin olarak kabul edilebilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler, metinsellik özellikleri olarak ifade edilmektedir. De Beougrande ve Dressler (1981'den aktaran Coşkun, 2014, s.233), bir yazılı metnin metinsellik

ölçütlerini yedi başlıkta toplamıştır. Bunlar: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik (kabul edilebilirlik), bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinlerarasılıktır.

Bağdaşıklık. Metindeki kelime ve cümlelerin bir ardışık dilbilgisel ilişkiler aracılığıyla birbirine bağlanma durumudur (Coşkun, 2014, s. 234).

Tutarlılık. Metnin büyük yapısındaki “kavramlar” arasındaki bağlantıdır. “Kavram, zihnimizdeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde canlanması, adeta kalıplaşarak bir şekil almasıdır. Bu bakımdan bir metinde tutarlılığın sağlanması sadece metnin kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda okuyucunun idrak seviyesiyle ilgilidir” (Alan, 1994, s.175; Coşkun, 2014, s.234). “Bağdaşıklık ve tutarlılık birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı kavramlardır. Bağdaşıklık, metin parçaları arasındaki dilbilgisel ilişkilere dayanırken tutarlılık metnin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır” (Karatay, 2010, s. 375).

Amaçlılık. Yazarın bir metinde okuruna iletmek istediği mesajı ortaya koyabilmesi olarak tanımlanabilir (Coşkun, 2014, s.234). Her metin bir amaç üzerine yazılır. Bu ölçüt, yazarın metni yazmasındaki amacını ifade eder. Amaç, metnin türüne göre farklılıklar gösterebilir. Örneğin, bilgilendirici bir metin bir gerçekliği ortaya koymayı, bilgi vermeyi amaçlarken, şiir bir duyguyu aktarmak isteyebilir.

Kabul edilebilirlik (ikna edicilik). Yazarın, amacını ve düşüncesini ulaştırmak istediği kitleye açık ve anlaşılır delillerle aktarmasıdır (Coşkun, 2014, s. 235). Okurun bir metni anlamlandırması kültürel ve toplumsal gerçeklerden etkilenir. Metinlerin ikna ediciliği; toplumlara, kültürlere, dönemlere, kişilere göre farklılık gösterebilmektedir. İkna edicilikten kasıt, bilimsel gerçeklik değildir (Coşkun, 2014, s. 236).

Bilgilendiricilik. Metnin, okuyucuya daha önce bilmediği bilgiler sunmasıdır (Çeçen, 2011, s. 137). Metinde yeni bilgilerin fazla olması metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırırken, eski bilgilerin fazlalığı metnin anlaşılma düzeyini arttırmakla birlikte metnin değerini kaybettirebilir. Yani eski ve yeni bilgiler dengeli olmalıdır (Coşkun, 2014, s. 239).

Duruma uygun olma. Metinde işlenen konunun, hedef kitleye, metnin amacına ve metin türüne uygun bir anlatıma sahip olmasıdır. Metinlerin temel amacı, bir mesajın başkalarına aktarılmasıdır. Söz konusu mesajın etkili bir şekilde karşı tarafa ulaştırılması için başvurulan yollardan biri de metinler arası ilişki kurmaktır. Örneğin, bir düşünce açıklanırken düşünceyi destekleyecek bir hikâyeye, şiir, özdeyiş

veya atasözü ile metni destekleme, metinler arası bir eylemdir (Coşkun, 2005, s. 47-48).

Metinlerarasılık. Hiçbir metin diğer metinlerden bağımsız, tek başına yazılmamıştır. Metinler tek başına okunmaz ve anlamlandırılmaz. Metinlerarasılık kavramı, bir metin diğer metinlerle açık veya gizli ilişkilerini belirtir. Her metin, önceki metinlerden şekil, içerik veya diğer açılardan doğrudan veya dolaylı olarak bir şekilde etkilenmiştir (Coşkun 2014, s. 238).

Alanyazında çeşitli metin türlerinin olduğu görülmektedir. Metinler genel olarak metin yapılarına göre öyküleyici (hikâye edici) metinler, bilgilendirici (öğretici) metinler ve şiir olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Güneş, 2019, s.241; MEB, 2019). Bu çalışma kapsamında da öyküleyici (hikâye edici) metinler, bilgilendirici (öğretici) metinler çalışıldığından bu iki tür üzerinde yoğunlaşmıştır.

Hikâye edici metinler. “Hikâye edici metin, bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu, hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır” (Güneş, 2019, s. 174). Hikâye edici metinler konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri bakımından öğrenciler açısından önemli metinlerdir. Hikâye edici metinler metin yapısından kaynaklı öğrencilerin dikkatini çeken, anlaşılması diğer türlere göre daha kolay metinlerdir. Çocuklar, diğer türlere göre bu metinlerle daha erken karşılaştığından yazma öğretiminde hikâye edici metinlerin kullanılması önemlidir. Nitekim hikâye edici metinler yazma becerisi kazandırmak amacıyla sıkça başvurulan metinlerdir. Bu nedenle Chen ve diğerleri (2003) hikâyeleri, deneyime dayalı bilgileri zihinde depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü yapılar olarak ifade etmektedir. Ayrıca hikâyeler, öğrencilere farklı dünyaları tanıtan, görmedikleri kahramanlarla tanıştıran, dünya görüşlerinin oluşmasını sağlayan, okuma sevgisi kazandıran türlerin başında gelmektedir. Küçük yaştaki çocuklar hikâyeleri severek dinlemekte ve okumaktadırlar. Hikâyeler, çocukların kişiliklerini ve dil gelişimlerini destekler, kahraman ile kendisi arasında bir ilişki kurarak duygularını geliştirir, kelime hazinesini geliştirir, dilin gücünün farkına varmasını sağlar, mesaj vermede çocuğa yaratıcı fikirler verir (Akyol, 2019, s.161). Hikâyelere çocuklar tarafından ilgi duyulduğuna değinen Coşkun (2005, s.111), çocukların ilk dil gelişiminde özellikle dinleme yoluyla hikâyelerin önemine vurgu yapmaktadır. Hikâyeler, çocuklara dil gelişimi ve kişisel gelişim bakımından katkı sağlar. Çocuk kendisini hikâyedeki kahramanın yerine koyarak karşılaştırmalar yapar. Ayrıca çocukların kelime

hazinesinin zenginleşmesini sağlar ve dilin gücünü çocuklara tanıtır. Çocuğa yeni kavramları kazandırmada ve yaşadığı toplumu tanıtmada en güçlü araçlardandır (Akyol, 2019, s. 161). Ayrıca hikâyeler, bireyin içinde bulunulan toplumun kültürüne uyum sağlaması gibi konularda önemli rol üstlenmektedir (Akbaba, 2020, s.35).

Hikâye bölümleri. Hikâye bölümleri ile ilgili farklı isimlendirmeler olmakla birlikte hikâyeler üç bölümden oluşmaktadır. Güneş (2019, s. 255) ve Akyol (2019)'a göre bu bölümler: giriş, gelişme ve sonuç olarak ifade edilir. Bu bölümlerin özellikleri şu şekildedir:

Giriş. Bu bölümde sahne (çevre) ve karakterler tanıtılır. Olayların genel bir çerçevesi çizilir. Okuyucuda merak uyandıracak bilgiler verilir. Karakterler ile çevre arasında bir takım ilişkiler ortaya konur. Bundan sonra olayların nasıl ilerleyeceğine dair okuyucuya ipuçları verilir.

Gelişme. Bu bölüm hikâyenin en uzun bölümüdür. Burada sahne ve karakterler ile ilgili detaylara girilir. Problem ve problemin çözümü sürecinde ana karakter açısından problem olan unsurlar ortaya konur. Kahraman, kendisiyle veya çevresindekilerle çatışma içerisinde gösterilir. Olaylar geliştikçe çatışmanın yoğunluğu artar. Bu aşamada kahraman bir takım girişimlerde bulunur.

Sonuç. Bu bölüm ise hikâyenin başında verilen problemin çözüldüğü, karmaşık bir şekilde verilen olayların sonuçlandırıldığı bölümdür.

Hikâye elementleri. Alanyazında hikâye elementleri; sahne ve zaman, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı/başlatıcı olay, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, tepki ve ana fikir olarak ifade edilmektedir. Elementlerin özellikleri şöyle ifade edilebilir (Akyol, 2019; Coşkun, 2005; Coşkun, 2014; Güneş, 2019):

Sahne ve zaman. Olayın zamanı ve mekânı, fiziksel çevrenin özellikleri ve ana karaktere ait genel özellikler tanıtılır.

Ana ve yardımcı karakterler. Hikâyenin en önemli karakteri ana karakter olarak ifade edilir. Başkaca karakterler, yardımcı karakter olarak ifade edilmekle birlikte hikâyede birden fazla ana karakter de mümkündür. Ana karakter/karakterler, insan, hayvan veya başka bir varlık olabilir. Örneğin, bir hikâyenin ana karakteri Keloğlan, başka bir hikâyenin ana karakteri tavşan veya güneş olabilir.

Başlangıç olayı/Başlatıcı olay. Hikâyenin üzerine kurulu olduğu bir sorunu veya amacı ortaya koyan olay veya olaylar olarak ifade edilebilir. Başlatıcı olay, doğal

bir afet, kahramanın düşüncesi, sosyal bir problem veya kurgulanmış bir olaydan meydana gelebilir.

Problem. Hikâyedeki temel problemdir ve problem hikâyede çözüme kavuşur. Bundan sonraki aşamada gelişen olaylar bu problem etrafında şekillenir.

Problemi çözüme teşebbüsleri. Problemi çözmek için ana karakter ve/veya yardımcı karakterler tarafından yapılan girişimler olarak ifade edilebilir. Birden fazla girişim olabilir. Girişimler başka problemlere yol açabilir. Birbiriyle bağlantılı ve çözüm bekleyen birçok problem olabilir. Ana karakter/ler veya yardımcı karakter/ler bu problemleri çözmek için çeşitli girişimlerde bulunur. Girişimler başarılı veya başarısız olabilir.

Sonuç. Ana probleme yönelik girişimlerin sonucunda sorunun çözülmesi veya amaca ulaşılmasıdır. Sonuç, probleme göre başarılı da olabilir başarısız da olabilir. Ancak girişimler ve sonuç problemle ilişkili, mantıklı, tutarlı, inandırıcı olmalı ve okuyucuyu tatmin etmelidir.

Ana fikir. Hikâyeden çıkarılan veya çıkarılması gereken ders ile ilgilidir. Hikâyelerde ana fikir her zaman açıkça verilmez. Bu da yazının konusuna, amacına, hedef kitlesine göre değişmektedir. Ancak metinde mutlaka bir ana fikir olur.

Tepki. Okur ve ana karakterin hikâyedeki olayla ilgili sonuca yönelik duyuşsal ve bilişsel tepkisinin yansıtılması. Bu tepkiler metnin herhangi bir yerinde verilebilir.

Bilgilendirici metinler. Bilgilendirici metinler; okurun bilgi evrenini genişletmek için bilgi verme, bir düşüncüyü tartışma ve sorgulama yoluyla okurun yaşamında kullanabileceği bilgiler edindirmeyi amaçlayan bir biçimde düzenlenmektedir. (Kuzu, 2004, s. 61). Ayrıca bilgilendirici metinler, yazarın amacına göre, bildiği veya bilmek istediği herhangi bir konuyla ilgili tanımlama yapmasına, sebep sonuç ilişkisi kurmasına, karşılaştırma yapmasına ve çözüm önerisi geliştirmesine olanak vererek okuyucuyu bilgilendirme amacı taşır (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 261; Karadağ, 2003, s. 82; Oddsdóttir ve diğerleri, 2020, s. 396; Yekeler, 2018, s. 148). Bilgilendirici metinler, hikâye edici metin türlerinden farklıdır. Hikâye edici metinlere göre daha sade, daha az olay örgüsü içeren yapılardır. Bilgilendirici metinler çoğunlukla kurgusal değildir ve bu metinlerde yazarın amacı, ana fikirleri, yardımcı araçları ve kelime dağarcığını doğru kullanma unsurları ön plana çıkmaktadır (Marinak ve Gambrell, 2009). Bilgilendirici metinler, okuyucuya bir konu

hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan ve okuyucuyu bir konuda aydınlatmak için yazılan metinlerdir. Genel olarak amaç bilgi vermektir, nesnellik ön plandadır, tanımlamalara ve bilimsel verilere yer verilir, anlatım sade ve açıktır, cümleler kısa ve basittir, çoğunlukla terimlere ve teknik ifadelere yer verilir, yazarın mesajı açık ve anlaşılırdır (Sidekli, 2014). Bilgilendirici metinlerde sadelik ve nesnellik en önemli unsurlardandır. Yazarın elbette bir bakış açısı olacaktır ancak yazarın düşüncesine, okuyucu için açıkça ifade edilecek şekilde metinde yer verilir. Nesnel ve öznel bilgiler konusunda metin net olmalıdır. Bu metinlerde anlaşılabilirlik bakımından söz sanatlarından ziyade amaca hizmet edecek kanıtlama ve ikna etme yöntemlerine başvurulmaktadır. Bu tür metinler insanları eğlendirmekten çok onların hayatında kullanabilecekleri bilgileri sunarlar (Özkara, 2007, s. 37). Bilgilendirici metinlerin yapılarından kaynaklı, öğretimi ve anlaşılması hikâye edici metinlerinden daha zor olmakla birlikte (Akyol, 2019, s. 185) öğrencilerin hikâye edici türden sonra en kolay yazdıkları ikinci türdür. Bu nedenle doğrudan öğretim yapılmalıdır.

Bilgilendirici metinlerin kendi içinde yazılma amacına ve tekniğine göre farklı türleri bulunmaktadır. Akyol (2019, s.184-195) ve Güneş (2019, s. 256), bilgilendirici metinleri beş başlıkta ele almıştır:

Kronolojik sıralamaya dayalı metinler (Sıralama yapıları). Bu tür metinlerde olaylar kronolojik bir sıraya göre verilir. Önce, sonra, daha sonra ve sonunda şeklinde yapılar görülür. Amaç olayları belli bir sıra içinde vermek ve ana fikri desteklemektir. Özellikle hayat bilgisi ve Türkçe derslerindeki konulardan ve günlük yaşamdan, çocuğun bildiği olaylar üzerinden öğretim yapmak önemlidir.

Tanımlayıcı metinler (Tanımlama yapıları). Genel olarak insanların, nesnelere, yerlerin, durumların özelliklerinin verildiği metinlerdir. Bu yapıda, kelimeler genelde varlıkların özelliklerini anlatmak için kullanılır. Öncelikle ana konu verilir, sonra bununla ilgili detaylara girilir. Bir kavramı tanımlamak, gezi broşürleri, herhangi bir varlığın özellikleri, bu türe örnek olabilir.

Sebep ve sonuca dayalı metinler (Neden-sonuç yapıları). Bu metinlerde herhangi bir problem ele alınarak, problemin oluşmasında etkili olan nedenler, probleme etkileri ve çözüm önerileri üzerinde durulmaktadır. “*Genellikle, çünkü, bu yüzden, bu nedenle*” gibi ifadeler sıklıkla kullanılır.

Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinler (karşılaştırma yapıları). İki ya da daha fazla ana fikrin, kavramın, durumun birbirlerine benzerliklerini ve farklılıklarını

ortaya koyma söz konusudur. Bu yapıda “*gibi, böylece, farklı olarak, buna rağmen*” gibi ifadeler sıklıkla kullanılır.

Problem çözmeye dayalı metinler (sorun ve çözüm yapıları). Bir problemi veya problemleri ortaya koyarak onlara farklı çözümler önermektedir.

Bilgilendirici metin yazılırken bu türlerden biri kullanılacağı gibi birden fazla türe özgü yapılar aynı metin içinde kullanılabilir. Metnin yapısı bu şekilde organize edilebilir.

Yazma Kaygısı

Kaygı “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa, genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak ifade edilmektedir” (TDK, 2020). Daly ve Miller (1975’ten aktaran Daly ve Wilson, 1983), yazma kaygısını, bireyin yazmayı gerektiren durumlara yaklaşma veya bunlardan kaçınma eğilimleriyle ilişkili bir duruma ve konuya özgü bireysel farklılığa işaret eder. Yazma kaygısı, öğrencinin yazma süreci boyunca geçmişten gelen veya içinde bulunduğu koşulların etkisiyle yazma eyleminden kaynaklı yaşadığı üzüntü, endişe, sıkıntı, korku, başarısızlık ve yargılanma duygusu olarak ifade edilebilir. Yazma kaygısı yazma sürecinde bireyde fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak etkili olmaktadır (Bloom, 1980; Petzel ve Wenzel, 1993). Yazma kaygısı ile birlikte yazma sürecinde bireyde kramp, terleme, titreme, baş ağrısı, mide rahatsızlığı, üzüntü, korku, kızgınlık, endişe, mutsuzluk gibi belirtiler oluşmakta ve yazma sürecini olumsuz etkilemektedir (Atay ve Kurt, 2006; Özbay ve Zorbaz, 2011; Petzel ve Wenzel, 1993).

Yazma kaygısı, yazma sürecinin her aşamasında kendini gösterebilir. Birey yazma öncesinde konu bulmak, plan yapmak, yazmaya başlamak; yazma sırasında duygu ve düşüncelerini doğru ifade edememek, gerek içerik gerek biçimsel anlamda iyi bir ürün ortaya koyamamak; yazma sonunda ise değerlendirilme, olumsuz eleştiri alma, beğenilmeme gibi kaygılar yaşayabilir. Bunun da birçok nedeni olabilir. Ungan (2007, s. 462), bireyin yazma eyleminden kaçınmasının nedenini, yazmanın öğrencinin bilgi birikimini kullanarak birbiriyle bağlantılı birçok cümleyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak arka arkaya sıralaması gereken uzun soluklu bir süreç olması, okumayı, düşünmeyi ve etkili bir şekilde ifade etme becerilerini kapsamına bağlamaktadır. Çünkü öğrenciler bu becerileri uygulamakta zorlanmaktadır. Bireyler zorlandıkları çalışmalardan kaçınırlar. Bireylerin kaçındığı çalışmalarda hata yapma

olasılığı daha yüksektir. Bu da yazma kaygısını arttırmaktadır. Çünkü yazma çalışmalarında bireyin kaygı düzeyi, yazmaya başlama, süreci devam ettirme ve başarılı bir şekilde sonuçlandırmada önemli bir faktördür (Katrancı, 2015, s. 41). Bununla birlikte öğrencinin yazmaya karşı geliştirdiği olumsuz tepki, buna bağlı olarak artan kaygı düzeyi ve tutukluk, öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmasının önünde engel oluşturmaktadır. Bu durum, yazmada çeşitli problemlere yol açabilmektedir (Tighe,1987).

Bireyleri, yazma kaygısı düşük olanlar ve yüksek olanlar diye iki grupta ele almak mümkündür. Çünkü yüksek kaygı bir sorun olduğu kadar aşırı düşük kaygı da öğretim sürecinde istenen bir durum değildir. Bu bağlamda Tekindal (2015: 9), öğrencilerin bir miktar kaygılı olmasının öğrenmede güdüleyici olabileceğini ifade etmektedir. Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler yazı yazmakta zorlanırken yazma kaygısı düşük öğrenciler yazmaya daha istekli olurlar, yazma becerilerine güvenirlere ve yazı yazarken eğlenirler. Bu sebeple, yapılacak çalışmalar yazma kaygısı yüksek öğrencilerin kaygı düzeyini azaltacak ve özgüvenini artıracak nitelikte olmalıdır (Katrancı, 2015, 42).

Yazma kaygısı sadece yazı yazma konusunda değil aynı zamanda öğrencilerin ileriki tercihlerinde, akademik başarılarında ve yazma motivasyonlarında da etkili olmaktadır. Reeves (1997; s.38-39), 1981 yılına kadar Faigley ve diğerlerinin yaptığı çalışmalardan yazma kaygısı olan bireylerle ilgili şöyle bir özet çıkarmıştır:

- Yazmayı çok az gerektiren veya hiç gerektirmeyen meslekleri seçme eğilimindedirler.
- Günlük olarak yazmayı gerektiren derslerden kaçınırlar ve sınıf dışında çok az yazı yazarlar.
- Evde, okulda ve genel olarak toplumda yazmak konusunda rol modellerinden yoksundurlar.
- Yazma becerisini ölçen testlerde düşük puanlar alırlar, benlik kavramları genellikle daha düşüktür ve kendilerine güvenleri olmayabilir.
- Yazma ile ilgili önceki deneyimlerinde genelde başarısız olmuşlardır ve öğretmenlerinden olumsuz yanıtlar almışlardır.
- Kişisel duygularını, inançlarını ve deneyimlerini yazarken kaygılıdır.
- Kişisel özelliklerinin dâhil edilmediği tartışmacı ve ikna edici yazılar yazarken daha az kaygılı olurlar.

- Yazma konusu bulmada zorluk yaşarlar, daha kısa metinler üretirler, fikirleri yeterince gelişmemiştir, sözdizimsel anlamda daha düşük puan alırlar, cümle kalıplarında daha az çeşitlilik gösterirler.

Buradan hareketle yazma kaygısı olan öğrencilerin kaygı düzeyleri düşürülmedikçe başarılı yazma çalışmaları yapmasının çok zor olduğu söylenebilir. Çünkü sürekli yazmaktan kaçınan ve denemekten korkan, buna bağlı olarak başarısız sonuçlar elde eden öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum sergilemesi beklenemez. Bu nedenle öğrencilerin yazma kaygısının kabul edilebilir bir seviyeye getirilmesi gerekir. Bu bağlamda yazma kaygısını azaltmak adına öğrencin yazmaya hazırlanması, çalışmaların planlı olması, örnek metinlerle değerlendirme yapılması, öğrencilerin değerlendirmenin nasıl yapıldığını ve metinde bulunması gereken ölçütleri bilmesi önerilmektedir (Tighe,1987).

Yazma Motivasyonu

Yazmak için birey birçok beceriye ihtiyaç duymaktadır. Bu da gerek öğretim sürecindeki uygulamalardan gerek bireysel özelliklerden kaynaklı bir takım zorluklara yol açmaktadır. Durum böyle olunca çoğu öğrenci yazmayı keyifle yapmamakta, bunu sadece görev olarak yapmaktadır. Bu da yazmaya karşı olumsuz bir tutum alınmasına, bireyin yazmadan zevk almamasına, sonuç olarak yazmadan istenilen verimin alınmamasına ve amaca hizmet etmemesine yol açmaktadır. Bu bağlamda yazma becerisi konusunda öğrencinin yazma isteği yani motivasyonunun en temel faktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir (Damavand, 2012; Graham ve diğerleri, 2005).

“Motivasyon, fiziksel ve psikolojik aktiviteleri başlatma, yönetme ve devam ettirmeyi kapsayan her türlü süreç için kullanılan genel bir terim” olarak ifade edilmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2013). Yazma motivasyonunu Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010, s. 205), yazma becerisinin gelişmesinin önündeki en büyük engel olarak ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda motivasyonun yazma becerisini geliştirmede ana unsur olduğu bulunmuştur (Damavand, 2012). Bu nedenle öğrenme ortamında iyi motive edilmiş öğrenciler, yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmakta ve kendilerini yazma konusunda daha başarılı olarak algılamaktadırlar (Takımcıgil Özcan, 2014, s.24). Yazmaya karşı motive olmuş bir öğrencinin daha çok yazmak isteyeceği, konu seçmekte zorlanmayacağı, yazmaktan keyif alacağı, metin

üretmekte zorlanmayacağı, zorlansa bile yazma isteğiyle bu tür sorunları kolaylıkla aşacağı, bunun sonucunda da yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı bir gerçektir. Yazma sürecinde bu isteği uyandırmak için Göğüş (1978'den aktaran Çevik, 2016), öğrenciye, yazmanın güç bir beceri olmadığına gösterilmesine, öğrencinin düşünmesine yardım edilmesine, öğrencinin yaşadığı güçlüklerde destek olunmasına, yazma ödevleri için süre verilmesine, yardımcı kaynaklar sağlanmasına, yazma için zihinsel kapsamlarının geliştirilmesine, değerlendirmelerde olumlu yanlarının ortaya çıkarılmasına, konu seçiminde öğrencinin istek duyabileceği konuların olmasına, sınıfta yazma havası uyandırılmasına özen gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Bruning ve Horn (2000, s.28)'e göre öğrencilerin yazma motivasyonunu geliştirmek için yapılması gerekenler Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4

Yazma Motivasyonunu Geliştirmek İçin Yapılacak Çalışmalar

Yazma konusu/ içerik	<ul style="list-style-type: none"> Farklı metin türlerinde yazmaya teşvik Farklı yazı türlerinden örneklerle çalışmak Konu için seçenekler sunmak Öğrencileri kişisel ilgi alanlarına giren konular hakkında yazmaya teşvik etmek
Yazma Ortamı	<ul style="list-style-type: none"> Yazmak için rahat hissedecekleri bir ortam yaratmak Yazmayı ve diğer okuryazarlık etkinliklerini destekleyen bir sınıf ortamı oluşturmak
Öğretmenin rolü	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencileri motive edici sözler söylemek Örnek çalışmalar yapmak Yazma hedeflerine yönelik ilerleme konusunda geri bildirim vermek Yazmaya karşı olumlu tavırlar göstermek
	<ul style="list-style-type: none"> Akran işbirliğini sağlamak Düzenli yazmayı teşvik için kısa günlükler yazdırmak Karmaşık yazma görevlerini basitleştirmek Farklı okurlar için yazı yazmasını sağlamak Yazacakları alanlarda uzmanlaşmaları için fırsatlar sağlamak Kaygıyı ve stresi doğal uyarılma olarak yeniden çerçeveledirmelerine yardımcı olmak Öğrencinin başarılı olacağı yazma çalışmaları yapmak Yazıyı diğer disiplinlerdeki öğretimle bütünleştirmek Yazma stratejilerini öğretmek

	Hedef belirlemeyi ve ilerlemeyi izlemeyi teşvik etmek Hedef belirlemede öğrencilere yardımcı olmak
Geribildirim	Geribildirim için olumlu iletişim kurmak Öğrencilerin yazılarını kontrol etmelerine olanak tanıyan geri bildirimleri sağlamak

Yazma süreci birçok beceriyi birlikte kullanmayı gerektirdiğinden özellikle yazma becerisi zayıf bireyler için sıkıcı olabilmektedir. Bu nedenle bu süreçte özellikle küçük yaştaki bireyler ve yazma becerisi zayıf insanlar desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bireylerin yazma motivasyonunu arttırmak için yazma sürecinin, yazma için uygun bir ortamda, bireyin bildiği ve ilgi duyduğu konulardan seçenekler sunularak yürütülmesi gerekir. Bu süreçte öğretmen öğrenciye model olarak yazmayı kolaylaştırırken aynı zamanda öğrencinin başaracağı şekilde çalışmalar yaptırarak ve öğrenciyi cesaretlendirerek motive olmasını sağlamalıdır. Böylece yazmaya karşı istek duyan ve süreç içinde kendi başarısını gören öğrenci yazma çalışmalarında daha başarılı olacaktır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özellikle son yıllarda alanda yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Alanyazında öğrencilere yönelik uygulamalar ve programlar, yazma becerilerini ortaya koyan çalışmalar, yazma konusuyla ilgili çalışmalar, yazma kaygısı ve yazma motivasyonu ile ilgili çalışmalar, yazma çalışmalarında deneyimlerin kullanılması şeklinde verilmiştir. Çalışmaların özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar olmasına dikkat edilmiş ancak farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerle yapılan birkaç çalışmaya da yer verilmiştir.

Yazma alanında çeşitli yöntem, teknik, uygulama ve programların kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği çalışmalarda deneysel ve karma modellerde farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışmaların araştırma modeli ve örneklem düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Çeşitli Yöntem, Teknik, Uygulama ve Programların Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelendiği Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi

Araştırmanın Modeli	Araştırmacı	Örneklem Düzeyi
Deneysel	Kurt, 2019	5. sınıf, 27 öğrenci
	Karagül, 2018	6. sınıf, 44 öğrenci
	Özdemir ve Çevik, 2018	5. sınıf, 50 öğrenci
	Taşkın ve Tayşi, 2018	7. sınıf, 100 öğrenci
	Can, 2017	4. sınıf, 14 öğrenci
	Susar-Kırmızı ve Kasap, 2017	4. sınıf, 32 öğrenci
	Çevik, 2016	5. sınıf, 40 öğrenci
	Yamaç ve Ulusoy, 2016	3. sınıf, 26 öğrenci
	Doğan ve Müldür 2014	7. sınıf, 109 öğrenci
	Ak, 2011	5. sınıf, 46 öğrenci
	Türkel, 2011	8. sınıf, 50 öğrenci
	Anılan, 2005	5. sınıf, 44 öğrenci
	Ekinci-Çelikpazu ve Erdoğan, 2020	4. sınıf, 14 öğrenci
	Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019	7. Sınıf, 44 öğrenci
Erdoğan, 2018	4. sınıf, 32 öğrenci	

Karma çalışmalar	Aktaş, 2019	4. Sınıf, 30 öğrenci
	Kasap, 2019	4. sınıf, 32 öğrenci
	Uysal, 2018	4. sınıf, 76 öğrenci
	Çer, 2017	4. sınıf, 36 öğrenci
	Baki, 2015	6. sınıf, 60 öğrenci
	Laurin, 2010	3. sınıf, 45 öğrenci

Yapılan çalışmalara bakıldığında ders günlüğü, dijital yazma atölyesi, dört kare yazma, kelime ağı oluşturma, kurgu merdiveni, proje tabanlı öğrenme, tartışma ve hikâye draması, yaratıcı drama ve yaratıcı yazma, zihin haritası yöntemi ve zihinsel tasarıma dayalı yazma gibi çeşitli yöntemlerin yazma becerisi ve yazma becerisiyle ilişkili alt becerilerin gelişimine etkisinin incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların genel anlamda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların amaçları ve ulaşılan sonuçlara ilişkin bilgiler Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6

Yazma Yöntem, Uygulama ve Programların Yazma Becerisine Etkisinin İncelendiği Çalışmalar

Araştırmacı	Amaç	Sonuçlar
Ekinci Çelikipazu ve Erdoğan 2020	Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek.	Yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.
Aktaş	Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma	Uygulama öğrencilerin hikâye unsurları ve fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında etkili olmuştur. Dijital yazma atölyesi

2019	motivasyonu ve hikâye yazma becerilerinin gelişimine etkisini incelemek.	etkinlikleriyle oluşturulan hikâyelerin süreç içerisindeki gelişimi öğrencilerin teknolojik okuryazarlıklarını ve yeterliliklerini artırmış ve hikâyelerde içeriğe uygun görsel kullanma, amaca uygun bir şekilde yazma ve fikirleri organize etme açısından geliştikleri, öğrencilerin yazma bilgilerinin arttığı ve yazarlık algılarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uygulamanın öğrencilerin yazma motivasyonlarının artmasında etkili olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.
Can ve Topçuoğlu Ünal 2019	Kurgu Merdiveni'nin, ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek.	Kurgu Merdiveni kullanılarak uygulanan yazma eğitimi, öğrencilerin yazma başarıları ve yazma tutumları üzerinde olumlu etki etmiş ve bu yöntemin yazma eğitiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Kurt 2019	Dört Kare Yazma Yöntemi'nin 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi olup olmadığı incelemek.	Dört Kare Yazma Yöntemiyle beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Erdoğan 2018	Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelenmek.	Yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma becerisini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Karagül 2018	Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemek.	Proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Kasap 2019	Yaratıcı okuma, yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerine etkisini belirlemek.	Yaratıcı okuma, yaratıcı yazma uygulamaları dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler sürece ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.
Özdemir ve Çevik 2018	Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumuna ve yaratıcı yazarlığın başarısına etkisini belirlemek.	Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumu ve yaratıcı yazma başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Taşkın ve Tayşi	Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine	Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın uygulanmasının, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede ve yazma kaygılarının azaltılmasında etkili bir uygulama

2018	ve yazma kaygılarına etkisini araştırmak.	olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Uysal 2018	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemini kullanarak hikâye yazma becerilerini geliştirmek.	Zihin haritası yönteminin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiği, ödevli hikâye yazma etkinliklerinin hikâye yazma becerisini geliştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ders programına göre hikâye yazma çalışmalarının yazma becerisini geliştirmedeği ama genel olarak grubun ortalamasını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.
Can 2017	4. sınıf Türkçe dersinde ders günlüğu kullanımının iki dilli öğrencilerin akademik başarıları ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek.	Öğrencilerin akademik başarı ön ve son test puanları ile yazma becerileri ön ve son test puanları arasındaki ilişkilerin yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin yazma becerileri ve akademik başarıları ön ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu, akademik başarı ve yazma becerileri ön ve son test puanlarının cinsiyete, kardeş sayısına, anne ve baba eğitim düzeyine bağlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir
Çer 2017	Yaratıcı dramının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmak.	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Susar-Kırmızı ve Kasap 2017	Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisini incelemek.	Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Çevik 2016	Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelleri'nin öğrencilerin metin yazma becerilerini gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek.	Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modellerinin öğrencilerin metin oluşturma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Yamaç ve Ulusoy 2016	Kırsal ilköğretim okullarına kayıtlı üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede dijital öykü anlatımının etkilerini araştırmak.	Dijital hikâye anlatmanın öğrencilerin yazma kalitesi açısından fikirlerini, organizasyonunu, kelime seçimini, cümle akıcılığını ve geleneklerini artırdığını göstermiştir. Benzer şekilde, dijital hikâye anlatımı, hikâyelerdeki hikâye öğelerini ve kelime sayılarını arttırmıştır. Dijital hikâye anlatımı ayrıca sınıftaki öğrenciler

		arasındaki etkileşimleri geliştirerek yazma motivasyonlarını artırmıştır.
Baki 2015	Türkçe dersinde dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi araştırmak.	Yazma kaygısı ve öykü yazma becerisinin Türkçe dersi akademik başarılarını yordamada önemli bir değişken olduğu; dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazmaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Doğan ve Müldür 2014	Çeşitli yazma etkinlikleri yoluyla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmek.	Yazma eğitimi alan öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
Ak 2011	Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemek, yazılı anlatıma yönelik tutumları belirlemek.	Yaratıcı yazma etkinliklerinin; serbest yazma çalışmaları ve yazma tutumu üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.
Türkel 2011	Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutuma etkisini araştırmak.	Yaratıcı drama etkinliklerinin; öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yaratıcı yazma başarıları üzerinde etkili olduğu; öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi, istek, beğeni gibi duygular geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Laurin 2010	Tartışma ve hikâye dramasının üçüncü sınıf çocukların yazılı metinleri üzerindeki etkilerini incelemek.	Çalışma, özellikle çocukların drama seanslarını takiben tartışma seanslarına göre daha fazla kelime içeren metinler ürettikleri, yazılan kelime sayısında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca hem tartışma hem de yaratıcı dramanın çocukların yazma etkinlikleri deneyimlerini geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Anılan 2005	İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek.	Kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma alanında öğrencilerin yazma becerilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarda çeşitli modellerde farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışmaların araştırma modeli ve örneklem düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Yazma Becerilerini Ortaya Koymayı Amaçlayan Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi

Araştırmanın Modeli	Araştırmacı	Örneklem Düzeyi
Eylem araştırması	Şener, 2018	7. sınıf, 44 öğrenci
Fenomenoloji	Tavşanlı ve Kaldırım, 2018	2.sınıf, 20 öğrenci
Karma yöntem	Yılmaz, 2019	4. sınıf, 142 öğrenci ve 22 sınıf öğretmeni
Nitel araştırma	Babayiğit, 2019	6. sınıf, 56 öğrenci
Tarama	Bahşi ve Sis, 2019a	5 ve 8. Sınıf, 616 öğrenci
	Kaynaş ve Anılan, 2015	5. sınıf, 663 öğrenci
	Yasul, 2014	4. sınıf, 165 öğrenci
	Çelik, 2012	8. sınıf, 420 öğrenci
	Arıcı ve Ungan, 2008a	Ortaokul 193 öğrenci
	Yılmaz, 2008	6. sınıf, 150 öğrenci

Öğrencilerin yazma becerilerini ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmalarda hikâye ve bilgilendirici metin yazma becerisi, cümle, paragraf ve metin oluşturma, metin yazma süreci, yazım yanlışları, anlatım bozuklukları, yazma sürecinde karşılaşılan

problemler, yazma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri ve yazma sürecini etkileyen değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde sorunlar olduğu, yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı, kendini ifade etme, metin türü, metin unsurları, metin iç ve dış yapısı gibi konularda bir takım sorunlar yaşandığı, ayrıca yazma becerisi üzerinde çeşitli faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalara ilişkin özet bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Yazma Becerileri ve Yazma Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelendiği Çalışmalar

Araştırmacı	Amaç	Sonuçlar
Bahşi ve Sis 2019a	Ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyleri üzerinde etkisi olan değişkenleri tespit etmek.	5 ve 8.sınıf öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, evde kitaplık olması, sosyo-ekonomik durum, anne ve babanın eğitim düzeyi ve eve süreli yayın alma sıklığının etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Yılmaz 2019	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin gelişimini incelemek.	Öğrencilerin hikâye edici metin yazma seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hayal gücünü kullanmada güçlü olduğu, yazma becerisini geliştirmek için en fazla hikâye yazma etkinlikleri yapıldığı, yazılan hikâyeler değerlendirilirken yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin uygulanması konularının dikkate alındığı belirlenmiştir. Arkadaşlık ilişkileri, hayvan sevgisi, çalışkanlık, kavramları en çok kullanılan konulardır. Mekân unsuru olarak orman, ev, okul; zaman unsuru olarak yaz mevsimi, sabah, kış mevsimi kullanımı daha fazladır.
Babayiğit 2019	Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bozukluklarının incelenmesi.	Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanmama, gereksiz sözcük ve sözcüğün yanlış anlamda kullanılması; mantık hatası, özne-yüklem uyumsuzluğu, eklerin ve tamlama yanlış kullanımı; anlatım bozuklukları gibi sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Şener 2018	Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metinlerin yapısal özelliklerini, metin yazma sürecinde kullanma durumlarını belirlemek.	Öğrencilerin uygulama öncesinde yazma isteğiyle ilgili algılarının olumlu olduğu; bilgilendirici metin üretiminde yapısal özellikler konusunda algılarının olumsuz olduğu; yapısal özellikleri yazma üretimlerinde genel olarak uyguladığı; giriş bölümü yazma tekniklerini ve metinlerarası bağlantı kurma tekniklerini kullanma durumlarında olumlu değişim olduğu; uygulama sonunda öğrencilerin bilgilendirici metin üretimlerinde yapısal özelliklerle ilgili algılarının olumlu yönde değiştiği sonucuna varılmıştır.
Tavşanlı ve	İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin süreç	Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisi, yazmaya karşı

Kaldırım 2018	temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilmiş yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak.	tutumları ve kendilerini daha iyi bir yazar hissetmelerine yardımcı olduğu; buna karşın yazma çalışmalarının çok uzun sürdüğü, editörlük çalışmalarında arkadaşlarının hatalarını bulmada isteksiz oldukları ve yazılarını okurken utandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Kaynaş ve Anılan 2015	İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi.	Öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına yeterince yer vermediği ve öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Yasul 2014	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin düzeyini belirlemeyi ve öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve çözümüne yönelik öneriler sunmak.	Öğrencilerin öykü elementlerini kullanma becerisinin istenilen düzeyde olmadığı; kendilerini yazılı olarak ifade etmede mevcut programın öngördüğü kazanımlara ulaşmada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öyküleyici metin yazma becerilerinin; cinsiyet, TV izleme süresi, okunan kitap sayısı ve sosyal medya kullanmadan etkilenmezken, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumunun anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Çelik 2012	Farklı değişkenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır.	Öğrencilerin yazma becerisinin; cinsiyet, kendine ait oda ve evde kitaplık bulunma durumu, günlük tutma, okul öncesi eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı; babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Arıcı ve Ungan 2008a	İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışları incelemek.	Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun imla yanlışı yaptığı, yarıdan çoğunun kelime yanlışı, yarıya yakınının noktalama hatası yaptığı, yarıya yakınının plan yapmada zorlandığı, önemli bir kısmının cümle yanlışı yaptığı, el yazısı, ana fikir, kâğıt düzeni ve başlık konularında yanlışlar yaptığı; yazılı anlatımda cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Yılmaz 2008	İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit etmek.	Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen seviyede olmadığı; cinsiyet öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın eğitim düzeyi, ailedeki birey sayısı, gelir düzeyi, öğrenciye ait odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Yazma konusuyla ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli modellerde farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışmaların araştırma modeli ve örneklem düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Yazma Konusuyla İlgili Yapılan Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi

Araştırmanın modeli	Araştırmacı	Örneklem Düzeyi
Betimleyici fenomenoloji	Tavşanlı, 2018	2. sınıf 20 öğrenci
Durum çalışması	Seban, 2015	2, 3 ve 4. Sınıf Sayı Belirtilmemiş
	Koçak, 2020	Türkçe öğrenen yabancı uyruklu 42 üniversite öğrencisi
	Koçak, 2005	5. ve 8. sınıf 40 öğrenci
Karma	Batur ve Bitir, 2019	2, 3 ve 4. sınıf 900 öğrenci
	Olinghouse, Graham ve Gillespie, 2015	5. sınıf 50 öğrenci
Tarama	Bleck, 2013	9. sınıf 83 öğrenci
	Xiaoling, 2011	Belirtilmemiş
	Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010	1.2.3.4.5.6.7.8. Sınıf 4.861 öğrenci
	Anılan, Kaya, Bayrak, Kaynaş, 2010	5. sınıf 50 öğrenci
	Arıcı ve Ungan, 2008b	7. ve 8. Sınıf 102 öğrenci
	Shippen, Houchins, Puckett ve Ramsey, 2007	8. sınıf 205 öğrenci
	Jobe, 1974	2, 4 ve 6. sınıf 90 öğrenci

Yazma çalışmalarında konu çerçevesinde yapılan çalışmalarda yazma konusu, konu seçimi ve konu bilgisinin yazma becerisine etkisi ve yazma beceriyle ilişkisi, öğrencilerin yazma konusu eğilimleri, yazma konusu türleri, öğrencilerin konu hakkındaki algıları, yazma konularının bazı değişkenlere göre incelenmesi gibi çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin ilgisini çeken, yaşlarına uygun, deneyimledikleri, kendileri için daha somut olan konularda yazdıklarında daha başarılı oldukları; konu seçimlerinde daha çok yakından ilgili oldukları konuları tercih ettikleri ve öğrencilerin konu seçimlerinde cinsiyet, yaş

vb. etkenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın konunun yazma çalışmalarında etkili olmadığı çalışmalar da mevcuttur. Söz konusu çalışmalara ilişkin özet bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Yazma Çalışmalarında Konu Seçimi İle İlgili Çalışmalar

Araştırmacı	Amaç	Sonuçlar
Koçak 2020	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1 ve A2 kitaplarındaki yazma konularının Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkilerini belirlemek.	Araştırma sonucunda öğrencilerin ilgilerini çeken, yaşamlarından örnekler verebildikleri, yaşlarına ve kültürlerine uygun konularda daha istekli oldukları ve daha kapsamlı metinler yazdıkları belirlenmiştir.
Batur ve Bitir 2019	İlkokul (2, 3 ve 4. sınıf) öğrencilerinin serbest yazma etkinliklerindeki konu eğilimlerini belirlemek ve yaşanılan yer, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları, günlük internet kullanım durumları, aylık okudukları kitap sayfa sayıları değişkenleri açısından tespit etmek.	Öğrencilerin konu eğilimlerinin yaşanılan yer, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları, günlük internet kullanımı ve okudukları kitap sayfa sayılarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
Tavşanlı 2018	İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında tercih ettikleri metin türü ve yazma konularını/içeriklerini incelemek ve bu tercihlerinin altında yatan sebepleri ortaya çıkarmak.	Öğrencilerin çoğunlukla ikna edici bilgilendirici metin yazmayı tercih ettiği; gerçek yaşamdan öyküleyici metin ve şiir yazma türlerini tercih etmediği; yazma konusu olarak sosyal aktivite, aile, zararlı alışkanlıklardan korunma, arkadaş, gezi, hayvanlar, oyuncak ve öğretmen ile ilgili metinler yazmayı tercih ettikleri; yazının içeriği olarak genelde komik olaylar ve macera olaylarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Olinghouse, Graham ve Gillespie 2015	Söylem ve konu bilgisinin beşinci sınıf öğrencilerinin yazma performansı ile ilişkisini araştırmak.	Söylem ve konu bilgisinin çocukların yazılarında önemli bileşenler olduğu önermesini desteklediği ve bilgi anlatma modelinin mimarisine destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Seban 2015	Süreç temelli yazma eğitimi almış öğrencilerin farklı metin türlerinde seçtikleri yazma konularını sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemek.	Öğrencilerin yaşantıları ve bildiği konular ile ilgili daha fazla ve daha sık yazdıkları; cinsiyet bağlamında konu tercihlerinin değiştiği ve yazma konularının kalıplaşmış cinsiyet rollerini yansıttığı; sınıf seviyesi yükseldikçe konu sayılarının arttığı ve

			farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
Bleck 2013	Öğrencilerin konu yazma seçiminin yazının üretimi ve doğruluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi.		Yazı konusu seçiminin öğrencilerin yazma üretimini veya deney grupları arasındaki doğruluğu önemli ölçüde etkilemediğini ve seçimin özel eğitim veya genel eğitim öğrencileri olan deney grupları arasında gözle görülür bir fark yaratmadığını göstermiştir.
Xiaoling 2011	Öğrencilerin iki yazma konusu hakkındaki algılarını ve yazma konularının yazma performansını gerçekte nasıl etkilediğini incelemek.		Öğrencilerin çoğunluğunun hakkında söyleyecek daha çok şeyleri olan ve daha düşündürücü konuyu seçtiği görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın bulguları, öğrencileri motive edebilecek ve daha eleştirel düşünmeyi teşvik edebilecek bir yazma görevi tasarlanmasının önemini vurgulamamıştır.
Kurudayıoğlu Karadağ 2010	ve Konu ve konu seçimi açısından 1. sınıftan 8. sınıfa kadar ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımları incelemek.		Serbest konuda yazılı anlatımların sayısının üst sınıflara çıktıkça arttığı görülmekle birlikte bunun istenilen düzeyde olmadığı; yazma isteksizliğinin, yazma becerisinin gelişmesinin önündeki en büyük engel olduğu; öğrencilerin konu seçimlerinde çoğunlukla yaşadıkları olayları, üzerinde etki bırakan yerleri, kendileri için önemli olan insanların anlatımını seçtiği; en az tercih edilen konuların atasözü veya özdeyiş konulu yazılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anılan, Bayrak, Kaynaş 2010	Kaya, Yazma konusunun, yazma performansına olan etkisini belirlemek.		Elde edilen bulgular ışığında konu bağımlı yazma çalışmalarının öğrencilerin cümle sayılarını, sözcük sayılarını, bağlaç sayılarını vb. arttırdığı görülmüştür. Çalışma sonunda konu bağımlı yazma çalışmalarının, konu bağımsız yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.
Arıcı ve Urgan 2008b	Atasözü açıklatma ile yapılandırmacı eğitim sistemiyle gelen, özgün bir konu çerçevesinde yaptırılan kompozisyon çalışmalarının yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek.		Yazılı anlatım becerisi yönünden özgün yazma çalışmalarının atasözü açıklama çalışmalarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Shippen, Puckett ve Ramsey 2007	Houchins, Kentsel ve kırsal ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri yazma konularını karşılaştırmak.		Hem kırsal hem de kentsel katılımcılar için örtüşen başlıca konuların; güncel olaylar, gençlik sorunları, politika, okul ve ünlüleri içerdiğini göstermiştir. Ayrıca bir kişinin eğitim aldığı yerin yazma konusu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Koçak 2005	İlköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri incelemek.		Öğrenciler, ilgi duyduğu ve ilgili olduğu konularda daha başarılı olduğu; beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında, yazılı anlatım bakımından önemli bir farkın olmadığı; şehirde yaşayan öğrencilerin, köyde yaşayan öğrencilere göre daha

		başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim beşinci sınıfta okuyan köy öğrencilerinden hiçbiri yazılı anlatımlarında atasözü ve özdeyiş kullanmazken, şehirde yaşayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden altısı yazılı anlatımlarında atasözü veya özdeyiş kullanmışlardır. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları, annelerinin eğitim durumları, meslekleri ve diğer faktörlerin, yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığının yazılı anlatım becerisine olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir.
Jobe 1974	Konu seçme özgürlüğü verildiğinde çocukların yaratıcı yazma konusundaki fikirlerinin puanlarını belirlemek ve kendilerine özgün olduğu bildirilen fikirleri ifade eden çocukların diğerlerinden daha fazla veya daha az yaratıcı olup olmadıklarını belirlemek.	Konuları seçme özgürlüğü verildiğinde, çocukların ana tercihleri fantezi, hayvanlar ve kişilikler olduğu; çocukların konu seçimleri üzerindeki ana etkilerin, çocukların kendilerinin orijinal fikirleri, doğrudan kişisel deneyimler ve kitaplar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma kaygısı ve yazma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli modellerde farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışmaların araştırma modeli ve örneklem düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Yazma Kaygısı ve Yazma Motivasyonu ile İlgili Yapılan Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi

Araştırmanın modeli	Araştırmacı	Örneklem düzeyi
Deneysel	Hidi ve McLaren, 1991	6. sınıf 63 öğrenci
Karma	Tavşanlı, 2019	2. sınıf 40 öğrenci
	Yılmaz, 2019	364 ortaokul öğrencisi.
Tarama	Oktrifianty, Zulela ve Boeriswati, 2020	İlkokul düzeyi, 109
	Temel ve Katrancı 2019	4. sınıf 810 öğrenci
	Deniz ve Demir, 2020	1325 ortaokul öğrencisi

Takımcıgil-Özcan, 2014

4. sınıf 216 öğrenci

Karakoç-Öztürk, 2012

6-7-8. sınıf 611 öğrenci

Yazma kaygısı ve yazma motivasyonu konusunda yapılan çalışmalarda yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından, yazma kaygısının yazma becerisine etkisinin, yazma kaygısı ile yazmaya yönelik tutumun, yazma kaygısı düzeylerinin incelendiği görülmektedir. Genel anlamda yazma kaygısı, yazma motivasyonu ve yazma becerisi arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazma motivasyonun yazma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarla ilgili özet bilgiler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Yazma Kaygısı ve Yazma Motivasyonu İle İlgili Çalışmalar

Araştırmacı	Amaç	Sonuç
Oktrifianty, Zulela ve Boeriswati 2020	Kaygının anlatı metni yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek.	Kaygının anlatı metni yazma becerisi üzerinde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Tavşanlı 2019	Süreç temelli yazma yaklaşımı modellerinden bir tanesi olan yazma atölyesi yönteminin, grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme ile desteklenerek bir modül program oluşturulması ve bu modül programın ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ve yazar kimliği üzerindeki etkisini araştırmak.	Süreç temelli yazma modül programının, öğrencilerin yazma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ancak bilgilendirici ve hikâye edici metin yazma becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yaklaşımın, ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazar kimliği üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu; uygulama sonucunda öğrencilerin, farklı metin türlerinde, içerikte ve konularda yazmada daha bilinçli oldukları ve bunu ifadelerinde belirttikleri görülmüştür.
Temel ve Katrancı	İlkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri	Öğrencilerin yazma becerilerinin öyküleyici metinlerde orta, bilgilendirici

2019	düzeylerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek.	metinlerde düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin ebeveynlerin öğrenim durumuna ve okulun çevresinin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyet, günlük tutma ve okunan kitap sayısına göre herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi arasında anlamlı/pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazma tutumu ve yazma kaygısı arasında ilişki bulunmadığı; yazma tutumu ile yazma kaygısı arasında ise anlamlı düzeyde, ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Deniz ve Demir 2020	Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek.	Öğrencilerin yazma kaygılarının, yazma eğilimlerini %51 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Yılmaz 2019	Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini ve nedenlerini belirlemek ve kaygının cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve kitap okuma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek.	Öğrencilerinin yazma kaygılarının buldukları sınıf düzeyi, anne-babanın eğitim durumu ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; yazma kaygılarının çoğunlukla; başkası tarafından değerlendirilme endişesi, konu belirlemede zorlanma ve öz güven eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.
Takımcıgil-Özcan 2014	Yazma motivasyonunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine olan etkisini incelemek.	Öğrencilerinin yazma motivasyonları üzerinde cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu; kızların yazma motivasyonlarının erkeklerin yazma motivasyonuna göre yüksek olduğu; yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Karakoç-Öztürk 2012	İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak.	Öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; en yüksek kaygıya sahip öğrencilerin 6. Sınıf, en düşük kaygıya sahip öğrencilerin ise 8. sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Her gün kitap okuyan öğrencilerin, yazma konusunu seçmede serbestlik tanıdığını belirten öğrencilerin ve yazmak için verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hidi ve McLaren 1991	Motivasyonun altıncı sınıf çocukların bir yazma performansı üzerindeki etkisini araştırmak.	Beklenenin aksine öğretmenler tarafından desteklenen düşük ilgili konuların daha uzun metinlerle sonuçlandığını göstermiştir. Ayrıca, yüksek ilgili konuların, yalnızca daha kaliteli fikirleri kolaylaştırdığı, ancak niteliksel olarak daha iyi metinler yazmayı kolaylaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
-------------------------	---	---

Yazma çalışmalarında çevre ve deneyimler aracılığıyla yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine etkisinin incelendiği çalışmalarda deneysel ve eylem araştırması türünde farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların araştırma modeli ve örneklem düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Çevre ve Deneyimlerin Yazma Becerisine Etkisinin İncelendiği Çalışmalarda Model ve Örneklem Düzeyi

Araştırmanın modeli	Araştırmacı	Örneklem Düzeyi
Deneysel	Grenner, Åkerlund, Asker-Årnason, Weijer, Johansson ve Sahlén, 2020	5. sınıf 55 öğrenci
	Kinberg, 2020	İlkokul / ortaokul 6 öğrenci
	Hawa, 2020	10. sınıf 216 öğrenci
	Şakiroğlu ve Kılıç 2019	7. sınıf 40 öğrenci
	Santosa, Basuki ve Puspita, 2019	İlkokul
	Terzioğlu-Ünveren 2018	3. sınıf 55 öğrenci
	Bafadal ve Afrilina, 2017	Lisans 38 öğrenci
	Souryasack ve Lee, 2007	7. sınıf 3 öğrenci
McNaughton, 1997	4-5-6-7. sınıf öğrencileri	

	Marko ve Said, 2020	9. sınıf, 81 öğrenci
Eylem araştırması	Ershad ve Noreen, 2021	1 öğrenci
	Hidayah, Mulyati ve Suprijadi, 2019	9. sınıf

Öğrencilerin çevresinin ve deneyimlerinin kullanılarak veya öğrencilere yaptırılan çeşitli etkinliklerle ilgili yazmanın öğrencilerin yazma becerisine etkisinin incelendiği çalışmalarda resimli hikâye, resim dizileri, zihin haritası, doğal ortam, film fragmanı, gözlem, mizah, yerel bilgelik, drama, origami ile deneyim, kültür ve dillerden yararlanıldığı görülmektedir. Genel anlamda çevre ve deneyimlerin kullanıldığı çalışmalarda uygulamanın öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalarla ilgili özet bilgiler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Yazma Çalışmalarında Deneyimlerin Kullanılmasının Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisinin İncelendiği Çalışmalar

Araştırmacı	Amaç	Sonuç
Ershad ve Noreen 2021	Resimli hikâye anlatmanın ve zihin haritalarının bir CI (işitme engelli) öğrencisinin anlatı yetenekleri üzerindeki etkisini ve faydalarını araştırmak.	Katılımcının anlatı yazma becerisinde önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir.
Grenner, Åkerlund, Asker-Årnason, Weijer, Johansson ve Sahlén 2020	Akran gözlemine dayalı yazma programının etkilerini araştırmak.	Ortalama metin kalitesinin müdahalenin sonunda önemli ölçüde iyileştiği sonucuna ulaşılmıştır.
Kinberg 2020	Doğal bir ortam, yazma becerilerinin geliştirilmesi için bir araç olarak yazma atölyesini destekleyebilir mi? sorunu	Yazma atölyeleri için doğal bir ortam kullanmanın, uğraşma zamanı artırmak, içeriği öğretmek ve yazma becerilerini geliştirmek için etkili

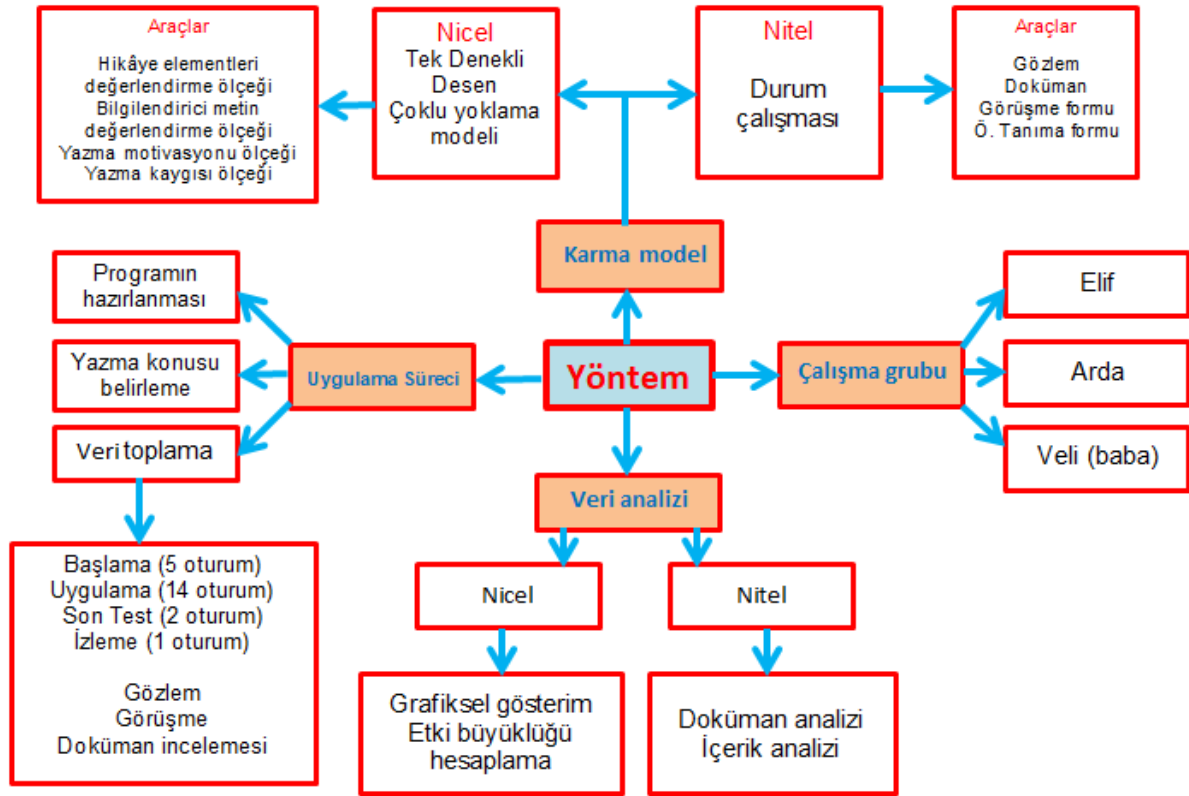
	araştırmak.	olduğunu göstermiştir.
Marko ve Said 2020	Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin film fragmanı kullanılarak geliştirilip geliştirilemeyeceğini ortaya çıkarmak.	Film fragmanı kullanarak öğrencilerin anlatı metni yazma becerilerini geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Hawa 2020	Belirsiz resimli öykü kullanarak öğrencilerin betimleyici metin yazma becerilerini geliştirmek.	Belirsiz resimli hikâyeyi kullanmanın, öğrencilerin kendi fikirleriyle hikâyeler oluşturmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Şakiroğlu ve Kılıç 2019	Mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmak	Mizah temelli etkinliklerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Santosa, Basuki ve Puspita 2019	Yerel bilgelik temelli öğretim materyallerinin ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkililiğini açıklamak.	Sonuçlar, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine yönelik yerel bilgelige dayalı öğretim materyallerinin kullanımından önce ve sonra farklılıklar olduğunu göstermiştir.
Hidayah, Mulyati ve Suprijadi 2019	Öğrencilerin resim dizileri aracılığıyla öyküleyici metin yazmayı öğretme uygulamalarındaki ilerlemesini araştırmak.	Görsel medya kullanımının öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisi üzerinde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Terzioğlu-Ünveren 2018	Drama yönteminin temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâyeye yazma becerisine etkisini araştırmak.	Dramanın, üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâyeye yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Bafadal ve Afrilina 2017	Origaminin prosedür metni yazma öğretimindeki etkisini ortaya çıkarmak.	Origaminin prosedür metni yazma ve prosedür metni yazma ilgisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
Souryasack ve Lee 2007	İngilizceyi geliştirmek için öğrencilerin deneyimlerinden, kültürlerinden ve dillerinden yararlanmak.	Öğrencilerin miras dili ve kültürü, yazma becerilerinin ve yazmaya karşı olumlu tutumlarının değişmesini sağlamıştır.
McNaughton 1997	Dramanın çocukların yaratıcı yazma becerilerini geliştirme ve onları yazmaya motive etmede etkili bir araç olup olmadığını ortaya koymak.	Dramanın çocukların yaratıcı yazma becerilerini geliştirme ve onları yazmaya motive etmede etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazına bakıldığında öğrencilerin yazma becerilerinde çeşitli sorunlar olduğu ve yazma becerisi üzerinde çeşitli faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Yazma becerisi, yapılan yazma müdahaleleriyle geliştirilebilmektedir. Yazma becerisi ile yazma motivasyonu ve yazma kaygısı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca yazma çalışmalarında konu önemli bir faktör olmakta ve öğrencilerin konu seçimleri daha çok öğrenci merkezli olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin deneyimledikleri konularda yazdıklarında başarılı olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazında yerel çevre ve deneyimlerin kullanıldığı çalışmalar sınırlı olmakla birlikte yapılan müdahaleler sınırlı deneyimlere yönelik olup yerel çevreye yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışma deneyim çeşitliği ve yerel çevreye yönelik daha fazla etkinlik içerdiğinden alanyazındaki bu eksikliğe dikkat çekmekte ve bu konudaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmının modeli, çalışma grubu, araştırma ortamı, uygulanan program, veri toplama araçları, araçların uygulanması, verilerin analizi ve araştırmının geçerlik-güvenirliliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmının yöntem bölümü Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Yöntem Bölümünün Organizasyon Şeması

Araştırmının Modeli

Bu araştırma, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde tasarlanmıştır. Bu yaklaşıma göre olayların ve olguların, nitel ve nicel boyutu vardır. Yöntemin önemli özelliklerinden biri çeşitli yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit etmesi için kullanılması ve böylece sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma, nicel boyutta tek-denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli; nitel boyutta ise durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

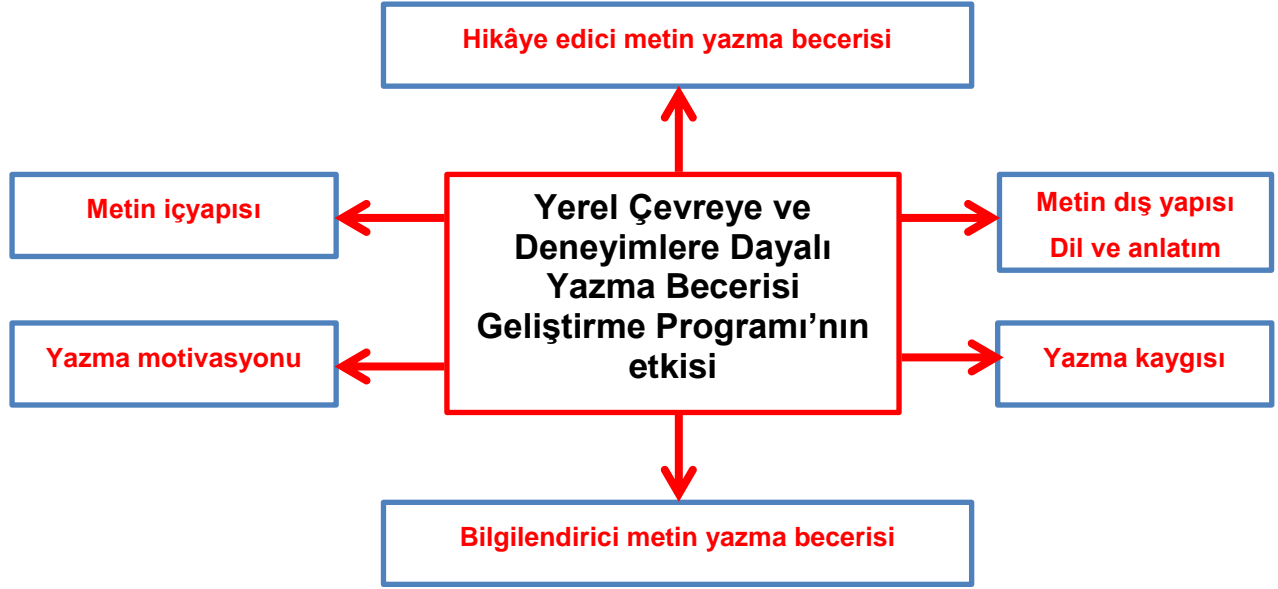
Araştırmanın nicel boyutu. Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılması amaçlanan bu çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Deneysel araştırmaların türlerinden biri de tek-denekli araştırma desenleridir. Tek-denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır. Desende bir birey birçok kez gözlenerek ölçülmesi hedeflenen davranış zaman içinde belirlenerek başlama düzeyi belirlenir. Başlama düzeyinin belirlenmesinden sonra uygulama yapılır ve ardından uygulama bitirilir (Creswell, 2017, 174). Bu süreçte başlama düzeyi, uygulama oturumları ve sonrasında yapılan ölçümlerle neden sonuç ilişkisi kurulur. Ancak araştırmada birden fazla denek varsa, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisi, her bir denekte ayrı ayrı incelenir ve denekler arası karşılaştırma yapılmaz (Kırcaali İftar, Tekin, 1997, s. 24).

Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır. Modelin uygulanmasını Alberto ve Troutman (1990), Cooper ve diğerleri (1987), Tawney ve Gast (1984, 1987) ve Wolery ve diğerleri (1988)’den aktaran Kırcaali-İftar ve Tekin (1997, s. 101) şöyle ifade etmektedir:

“Çoklu yoklama modellerinde birinci durumda sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanırken diğer durumlarda başlama düzeyi evrelerinin yalnızca birinci oturumlarında veri toplanır. Birinci durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra uygulamaya başlanır. Birinci durumda uygulamanın başladığı oturumda, ikinci durumda başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve üçüncü durumda yoklama verisi alınır. Birinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca ikinci durumda uygulamaya başlanır ve üçüncü durumda başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. İkinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca ise üçüncü durumun uygulanmasına başlanır. Sonraki durumlarda sürekli uygulama verisi toplanırken önceki durumlarda bazı oturumlarda izleme amacıyla yoklama verisi alınır.”

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programı, bağımlı değişkenleri ise yazma becerisi ve bu

becerinin alt boyutları olarak metin türü, metin iç ve dış yapısı ile yazma motivasyonu ve kaygısı olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişken ve bağımlı değişkenler ilişkisi Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Bağımsız değişken ve bağımlı değişkenler ilişkisi

Bu bağlamda araştırmanın deneysel bölümünün aşamaları başlama düzeyi, uygulama, son test ve izleme testi şeklinde planlanmış olup süreç Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Deneysel Modelin Uygulama Aşamaları

Başlama düzeyi	Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin yazılması
	Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanması
	Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanması
Uygulama	Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının uygulanması (14 hafta)
Son test	Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin yazılması
	Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanması
	Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanması
İzleme testi	Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin yazılması

Başlama düzeyinde her metin türü için üçer adet metin yazılmıştır. Başlama düzeyi verilerinin kararlı veriler olduğunun belirlenmesi üzerine 14 haftalık uygulama

yapılmıştır. Uygulamanın bitiminden bir hafta sonra son test, 4 hafta sonra ise izleme testi verileri toplanarak deneysel çalışma sonlandırılmıştır. Deneysel çalışmada “*Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği, Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Motivasyonu Ölçeği*” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın nitel boyutu durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenler bütüncül yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ile ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda bu çalışmada deneysel süreçte yapılan müdahale ile birlikte öğrenci ürünleri incelenmiş, program süresince araştırmacı tarafından gözlem yapılmış ve haftalık notlar tutulmuştur, ayrıca veli ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Van ili İpekyolu ilçesindeki bir devlet okulunda 5. sınıfa devam etmekte olan biri kız biri erkek olmak üzere iki kardeş oluşturmaktadır. Aydın ve diğerleri (2019) deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin grup ortalamaları üzerinden yapıldığı ve buna bağlı olarak bireysel farklılıkların önemli olduğu konularda yeterince hassas olmadığını ifade etmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bireysel farklılıkları bu öğrencilerin çalışma seçiminde önemli bir faktör olmuştur. Öğrencilerin özellikleri; öğrencilerin daha üst sınıflarda olması gerekirken alt sınıfta olmaları, yaşamlarının bir kısmını İran’da geçirmeleri, Türkçe dil becerilerinin zayıf olması, evde birden fazla dilin konuşulması, yazma becerilerinin zayıf olması şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın, 4. sınıf öğrencileriyle yapılması planlanmıştır. Ancak Covid-19 salgını nedeniyle okullarda uzaktan eğitim yapılması ile başlayan süreçte öğrenciler, 4. sınıfın ikinci döneminde eğitim-öğretime uzaktan devam ettiğinden, katılımcı öğrencilerin hâlâ 4. sınıf düzeyinde olduğu kabulüne dayanarak çalışma 5. sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmıştır.

Aile ortamı. Anne ve baba 30’lu yaşlardadır. Anne İranlıdır, ağırlıklı olarak Farsça ve Kürtçe konuşmaktadır. Son birkaç yıldır Türkçe öğrenmeye başlamış ve Türkçesi hâlâ çok zayıftır. Baba ise anne tarafından İran, baba tarafından Türkiye

Cumhuriyeti vatandaşıdır. Baba, İran'da doğmuş, çoğunlukla Kürtçe konuşmaktadır. Türkçeyi son zamanlarda geliştirmeye çalışmaktadır. Türkiye'de açık öğretimde ortaokula devam etmektedir. Baba Türkçe konuşurken bazen kendini ifade etmekte zorlanmaktadır. Ailenin, üçü erkek biri kız olmak üzere dört çocuğu bulunmaktadır. Bu çocuklardan 2009 doğumlu Arda ve 2010 doğumlu Elif, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Küçük kardeşlerden biri, birinci sınıfa, diğeri anaokuluna devam etmektedir. Ailenin maddi durumu "orta düzey" diye nitelendirilebilir. Aile, eğitime oldukça önem vermektedir. Çocukları için her türlü eğitim ortamını hazırlamaktan kaçınmamış ve evdeki ortam da bu duruma uygun hale getirilmiştir. Ailede birçok dil konuşulmaktadır. Evde ağırlıklı olarak konuşulan bir dil olmamakla birlikte aile içinde kimin kiminle konuştuğu dil seçimini etkilemektedir. Örneğin; katılımcılar kendi aralarında genelde Türkçe, anneleriyle Kürtçe ve Farsça, babalarıyla Türkçe ve Kürtçe konuşmaktadır.

Çalışmada, etik kurallar gereği öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, kız öğrenci Elif, erkek öğrenci Arda olarak kodlanmıştır.

Elif. 2009 yılı Türkiye doğumludur (T.C. kimlik belgesinde, 2010). Beşinci sınıf öğrencisidir. İran'da herhangi bir eğitim almayıp Türkiye'de okula başlamıştır. Arda ile Elif beşinci sınıfa kadar aynı sınıfta olup, beşinci sınıfta farklı sınıflara geçmiştir. Türkçe ve Kürtçe konuşmakla birlikte Farsça 'ya da evdeki dil çokluğundan ötürü aşinalık vardır. Elif, Arda'ya nazaran Türkçe'nin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde daha iyi durumdadır.

Arda. 2007 yılı İran doğumludur (T.C. kimlik belgesinde, 2009). Beşinci sınıf öğrencisidir. Azerice, Türkçe, Farsça, Kürtçe dillerini konuşmaktadır. Şu anki dili kullanma durumu ağırlıklı olarak Türkçe ve Kürtçe üzerinedir. Türkiye'ye gelmeden önce İran'da okula gitmiş, Farsça dilinde eğitim almıştır. Daha iyi bir eğitim amacıyla 2016 yılında Türkiye'ye gelmiş ve birinci sınıfa başlamıştır. Türkiye'ye geldiklerinde Türkçe bilmeyen ve kısmen Azerice konuşan Arda, başta zorlansa da zamanla ilerleme kaydetmiştir. 2017 yılında Van'a taşınmış ve burada okula devam etmiştir. Arda Türkçe konuşurken başka bir dilin etkisini görmek mümkündür. Yazı yazarken de bazı seslerin yanlış yazıldığını görmek mümkündür. Normal şartlarda 5. sınıf öğrencisinin kullandığı bazı kelimelerin Arda tarafından anlaşılmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle mecaz anlam, atasözü ve deyimlerde bu durum daha net görülmektedir.

Araştırmacı/Uygulamacı. Çalışmada, araştırmacı aynı zamanda uygulamacıdır. Araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2006 yılından itibaren sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Bu süreçte köy okulu, taşınmalı eğitim yapılan okul ile ilçe ve il merkezindeki çeşitli okullarda görev yapmıştır. Araştırmacı ile öğrenciler arasında herhangi bir çıkar veya erk ilişkisi (dersine girme, not verme vb.) ilişkisi bulunmamaktadır.

Değerlendirmeciler. Çalışmada elde edilen metinlerin puanlanması ve analizlerinin yapılması için iki öğretmenden destek alınmıştır. Öğretmenlerden biri MEB'e bağlı devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmakta ve 15 yıllık mesleki tecrübesi bulunmaktadır. Aynı zamanda Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Sosyal Bilgiler alanında yüksek lisans öğrencisidir. Diğer öğretmen ise yine MEB'e bağlı Bilim Sanat Merkezinde sınıf öğretmeni olarak çalışmakta ve aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim ABD'de doktora öğrencisidir. Ayrıca 12 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Verilerin analizinde destek olan öğretmenler, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, çalışma grubu, uygulama süreci, metin türleri ve kullanılan ölçekler konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca iki öğretmenle ölçeklerin kullanımına ilişkin çalışmaya dâhil edilmeyen metinler üzerinden örnek uygulama yapılmıştır.

Ortam. Çalışma, dış mekânda yapılan birkaç etkinlik dışında (Müze gezisi, alışveriş...) büyük oranda öğrencilerin evinde yürütülmüştür. Baba, eğitime çok önem verdiği için evin salonunu daha önceden ders çalışma amaçlı sınıf ortamına dönüştürmüştür. Salonunda dev ekran televizyon, buna bağlı olarak ekranı TV'ye yansıtılabilen bir bilgisayar bulunmaktadır. Öğrenciler EBA ve diğer çevrimiçi eğitim sitelerini kullanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çalışma odalarında masa ve sandalye mevcuttur. Bu durum çalışmaların evde rahatlıkla yapılmasına imkân sağlamıştır. Öğrencilerin ev ortamında olması rahat davranmalarını sağlamıştır. Ayrıca evin fiziki koşulları, öğrencilerin birbirinden fazla etkilenmeden çalışmasına imkân vermiştir. Çalışma ortamına ilişkin görseller EK A'da verilmiştir.

Programın Hazırlanması

Programın hazırlanması amacıyla önce alanyazın incelenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığının 2019 Türkçe dersi öğretim programının yazma alanında belirttiği kazanımlar doğrultusunda çalışmanın amacına göre kazanımlar seçilmiştir. Uzmanlar ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, önceden belirlenen

kazanımlara göre hangi uygulamaların yapılabileceği, uygulamalara ne kadar süre ayrılması gerektiği ve çalışmanın ortamı belirlenmiştir. Bu aşamada 14 sınıf öğretmeni ve 3 alan uzmanı ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmış, buradan elde edilen ilk sonuçlar hem öğretmenlerin hem de uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılarak program taslağı, program geliştirme uzmanı ve deneyimli sınıf öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuş ve yeniden düzenlenerek son halini almıştır.

Bu bağlamda aşağıda yer alan çalışma programı hazırlanmıştır. Program hikâye edici ve/veya bilgilendirici metin yazmayı gerektiren 14 etkinlik şeklinde planlanmıştır. Yapılan çalışma ve metin türüne ilişkin bilgiler Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16

Yapılan Etkinlikler ve Metin Türleri

Çalışma	Üretilmesi İstenen Metin türü
<i>Geleneksel veya yöresel oyunların oynanması.</i>	Hikâye edici metin Bilgilendirici metin
<i>Aile bireylerinden dinlenen yöresel bir hikâyenin yazılması.</i>	Hikâye edici metin
<i>Öğrencinin ebeveynleriyle mutfağa girip bir yemek/tatlı yapması.</i>	Bilgilendirici metin
<i>İşaret dilinin öğrenilmesi.</i>	Hikâye edici metin Bilgilendirici metin
<i>Nevroz Bayramı ile ilgili bir anılarının yazılması.</i>	Hikâye edici metin
<i>Bir bitkinin evde yetiştirilmesi sürecinin gözlemlenmesi.</i>	Bilgilendirici metin
<i>Evin alışverişini planlamak ve alışverişe çıkmak. (Ebeveyn destekli)</i>	Hikâye edici metin Bilgilendirici metin
<i>Oyuncak tasarlamak ve yapmak. (Atık malzemelerden oyuncak tasarlamak ve yapmak)</i>	Hikâye edici metin Bilgilendirici metin
<i>Sokak hayvanı beslemek.</i>	Hikâye edici metin
<i>Uzaktan eğitim ile ilgili gözlem, eleştiri, deneyim, öneri vb. yazmak.</i>	Bilgilendirici metin
<i>Van'ın tarihi yerlerinin gezilmesi.</i>	Hikâye edici metin Bilgilendirici metin
<i>Koronavirüs süreci ile ilgili deneyimlerini yazmak.</i>	Hikâye edici metin
<i>Fotoğraf veya kısa film çekmek (Kısa bir fotoğraf –film eğitimi verilecek).</i>	Hikâye edici metin Bilgilendirici metin
<i>İnsan hareketliliğinin olduğu bir mekânı gözlemlemek, gözlemlerini yazmak.</i>	Bilgilendirici metin

Veri Toplama Araçları

Öğrenci tanıma formu. Araştırmanın amacına uygun hazırlanan öğrenci tanıma formunda demografik bilgiler yer almıştır. Bu aşamada öğrenciler ve veliye, aile ortamı ve öğrenciler hakkında çalışmaya dâhil edilecek bilgiler edinmek amacıyla sorular sorulmuştur. Bu sorular; cinsiyet, yaş, okul başarısı, ne tür yazma çalışmaları yaptıkları şeklindedir.

Hikâye elementleri değerlendirme ölçeği. Bu ölçek, Harris ve Graham'ın (1996), hazırladığı "Scale for Scoring the Inclusion and Quality of the Parts of a Story" isimli ölçeğin Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe çevirisinin geçerliliğini sağlamak amacıyla önce ölçeğin İngilizcesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı alanındaki bir uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra Türkçe çeviri bir başka İngilizce uzmanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin ilk ve son halleri arasında, anlamı etkilemeyen bazı küçük değişiklikler dışında farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçekte toplam 8 madde bulunmaktadır. Her bir maddeye ait puan aralığı şöyledir: Ana karakter: 0-2 puan, Mekân: 0-2 puan, Zaman: 0-2 puan, Başlatıcı Olay: 0-2 puan, Amaç: 0-3 puan, Girişim: 0-4 puan, Sonuç: 0-2 puan, Tepki: 0-2 puan. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 19'dur. Ölçeğin maddeleri ve puanları şöyledir:

Yönerge: Hikâyeyi önce genel bir izlenim edinmek için okuyunuz, sonra her bir hikâye elementini puanlamak için tekrar okuyunuz. Her bir element için, uygun puanı belirleyiniz. Daha sonra hikâye elementlerinin puanlarının toplamını hesaplayınız.

Ana Karakter. 0 Puan: Öyküde bir ana karakter belirtilmemiştir. 1 Puan: Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiştir. 2 Puan: Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuştur.

Mekân. 0 Puan: Öyküde bir mekân belirtilmemiştir. 1 Puan: Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiştir. Örneğin, "Atlanta Kasabası" .2 Puan: Mekân belirtilmiştir. Bunun yanı sıra betimlenmiş veya sıradan bir mekân olmadığı

belirtilmiştir. Örneğin, “iki nehir arasında 5 km²’lik bir alana sahip Atlanta Kasabası” veya “yeni gezegen Andromeda”.

Zaman. 0 Puan: Öyküde bir zaman belirtilmemiştir. 1 Puan: Zaman belirtilmiştir, fakat geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir. Örneğin, “Bir zamanlar ...” veya “Uzun zaman önce ...” 2 Puan: Zaman, geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde veya tamamlayıcı bilgilerle birlikte belirtilmiştir. Örneğin, “30 Mart günü öğleden sonra” veya “Çok uzun zaman önce, henüz insanoğlu yaratılmamışken...”

Başlatıcı Olay. 0 Puan: Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmemiştir. 1 Puan: Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir. Başlatıcı olay, doğal bir olay (heyelan), bir içsel tepki (yalnızlık) veya dışa dönük bir davranış, hareket (Yaşlı kadın mücevheri çaldı.) olabilir. 2 Puan: Başlatıcı olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise bir puan ekle. Örneğin, “Bir meteor, dağa çarptı. Bu çarpma köyün, heyelan altında kalmasına yol açtı. Bu yüzden köylüler sahip olduğu her şeyi kaybetti.” veya “Annesi onu günler boyunca evde bırakmıştı. Bu yüzden Can günlerdir kendini yalnız hissediyordu.”

Amaç. 0 Puan: Ana karakterin amacı belirtilmemiştir. 1 Puan: Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamıştır. Örneğin, “Bülent, bir şey yapmaya karar verdi.” 2 Puan: Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin, “Bülent arkadaşını kurtarmaya karar verdi.” 3 Puan: Öyküde açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş 2 veya daha fazla amaç varsa bir puan ekleyiniz.

Girişim. 0 Puan: Öyküde ana karakterin, amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiştir. 1 Puan: Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiştir. 2-4 Puan: Aşağıdaki durumların her biri için bir puan ekleyiniz. A) Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir. (Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur.) B) Durumlar ve çıkmazlar ustalıkla ve özgün bir biçimde çözülmüştür. Örneğin, “Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti.” C) İyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü (episode) var. Örneğin, ana karakterin denediği bir girişim başarısız oluyor ve sonra bir başka girişimde bulunuyor (Ana karakter kaleye hücum ediyor, fakat dökülen kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalıyor; sonra gizlice bir tünelden geçmeyi deniyor). Benzer şekilde ana

karakter, seyahati sırasında bir yere gidiyor, sonra başka bir yere gidiyorsa bir puan ekleyiniz.

Sonuç. 0 Puan: Öyküde belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya öykü tamamlanmamış görünüyor. Bir başka deyişle, ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır. 1 Puan: Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Fakat sonuç, oldukça sıradan bir tarzdadır. Örneğin, “Ondan sonra hep mutlu yaşadılar.” veya “Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.” 2 Puan: Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır veya bir ahlâkî değer içerir. Örneğin, “Kartal, ‘Ok’ ismini işte böylece aldı.”, “Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı.”

Tepki. (Öykünün herhangi bir yerinde ifade edilebilir.): 0 Puan: Ana karakterin tepkileri sunulmamıştır. 1 Puan: Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiştir. Örneğin, “Çocuk yaptığı işten dolayı mutluydu.” 2 Puan: Ana karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilir. Örneğin, “Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler.”

Ölçeğin çalışmada kullanılması için Coşkun (2005)’dan izin alınmıştır. (EK-B)

Bilgilendirici metin değerlendirme ölçeği. Ölçek, araştırmacı tarafından Saddler ve Andrade (2004), Ülper (2008), Müldür (2017), Erdoğan (2012), Temizkan (2008) ve Şener (2018)’in çalışmalarından yararlanarak uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için devlet üniversitelerinde temel eğitim, Türkçe eğitimi ile okuma ve yazma eğitimi alanlarında çalışmaları bulunan dokuz alan uzmanına inceletilmiş ve sonrasında uzmanların görüşleri arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Uzmanların görüşleri arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğundan geliştirilen veri toplama aracının geçerliğinin olduğu ve uygulanabileceği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla puanlayıcılar arası korelasyona bakılmıştır. Bu amaçla çalışma sırasında öğrenciler tarafından yazılan 14 metin, iki puanlayıcı tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve puanlayıcılar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Puanlanan metinlere ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 17’deki gibidir.

Tablo 17

Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği Korelasyon Katsayıları

Metnin adı	r
Dantellerim	0,91
Covid-19 Olursanız Ne Yapmalısınız?	0,93
Kolay Elenme	0,81
Covid-19 ile Mücadele	0,84
Kısa Film Nasıl Çekilir?	0,84
Ailemi Tanıtıyorum	1,00
Van Urartu Müzesini Tanıtıyorum	0,88
Kısa Film Nasıl Çekilir? (Aynı başlıklı farklı metin)	0,89
Van Urartu Müzesi	0,92
Güvenli ve Temiz Okullar	0,91
Aile Bireylerini Tanıtıyorum	1,00
Yemek Programı Kuralları	0,84
Okul Nasıl Yapılır?	0,96
İnstagram Nasıl Açılır?	0,85

Tabloda da görüldüğü gibi güvenilirlik katsayıları 0,81 ile 1,00 arasında değişmektedir. Korelasyon katsayısı, 0.00- 0.30 arasında düşük; 0.30-0.70 arasında orta; 0.70-1.00 arasında yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Buna göre ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte toplam 16 madde bulunmaktadır. Maddeler, üçlü likert tipinde derecelendirilmiştir. 3 puan belirtilen özelliği karşıladığı, 1 puan ise belirtilen özelliği karşılamadığı anlamına gelmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 16, en yüksek puan ise 48'dir. Ölçek maddeleri şöyledir:

Başlık. 3 puan: Başlık, metnin içeriğini ve ana düşüncesini tamamen yansıtmaktadır. 2 puan: Başlık, metnin içeriğini ve ana düşüncesini kısmen yansıtmaktadır. 1 puan: Başlık, metnin içeriği ve ana düşüncesiyle ilgisizdir.

Ana fikir. 3 puan: Metnin bir ana fikri vardır. Metnin yazılış amacı, yazarın vermek istediği mesaj açıkça anlaşılmalıdır. Metnin hiçbir yerinde bu amaçtan ve mesajdan sapma olmamıştır. 2 puan: Metinde bir ana fikir verilmeye çalışılmış ancak ana fikir net değildir. Metnin yazılış amacı, yazarın vermek istediği mesaj tam olarak anlaşılmamaktadır. 1 puan: Metnin bir ana fikri yoktur. Metnin yazılış amacı, yazarın vermek istediği mesaj bulunmamaktadır.

Yardımcı fikirler. 3 puan: Yardımcı fikirler, ana fikri açıklamaya yardım etmektedir. Ana fikri destekleyen 1'den fazla yardımcı fikre yer verilmiştir. 2 puan: En az 1 yardımcı fikir verilmiş ancak ana fikri açıklamaya yardım etmemektedir. 1 puan: Yardımcı fikirlere yer verilmemiştir.

Sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkisi. 3 puan: Metinde sebep- sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurulmuştur. Metinde en az 1 tane sebep-sonuç/amaç-sonuç cümlesi bulunmaktadır ve metnin konusuyla uyumludur. 2 puan: Metinde en az 1 tane sebep-sonuç, amaç-sonuç cümlesi bulunmakla birlikte cümle metinle ilgisizdir. 1 puan: Metinde sebep- sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurulmamıştır.

Gereksiz ayrıntı ve tekrar. 3 puan: Metinde gereksiz ayrıntı veya tekrara yer verilmemiştir. Metindeki tüm ifadeler metin bütünlüğü içinde anlamlı ve gereklidir. 2 puan: Metin içinde en az 1 tane gereksiz ifade veya tekrar bulunmaktadır. 1 puan: Metin içinde 1'den fazla gereksiz ifade veya tekrar bulunmaktadır.

Söz/ sözcük öbeklerinin kullanımı. 3 puan: Söz/sözcük öbeklerinin tamamı yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır. 2 puan: Anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratacak sözcük-sözcük öbeği bulunmamaktadır. 1 puan: Yerinde ve doğru kullanılmamış en az 1 tane sözcük-sözcük öbeği bulunmaktadır. Yerinde ve doğru kullanılmamış 1'den fazla sözcük-sözcük öbeği bulunmaktadır.

Durumlar ve bilgilerin sıralanması. 3 puan: Durumlar ve bilgiler mantıklı bir sıraya konarak anlatılmıştır. 2 puan: Durumlar ve bilgilerin mantıklı bir sıraya konmasında 1 tane hata yapılmıştır. 1 puan: Durumlar ve bilgilerin mantıklı bir sıraya konmasında 1'den fazla hata yapılmıştır.

Cümle yapısı. 3 puan: Cümleler, birbirini mantıksal/anlamsal bakımdan tamamlayacak nitelikte sıralanmıştır. 2 puan: Cümlelerin birbirini mantıksal/anlamsal bakımdan tamamlayacak nitelikte sıralanmasında 1 hata yapılmıştır. 1 puan: Cümlelerin birbirini mantıksal/anlamsal bakımdan tamamlayacak nitelikte sıralanmasında 1'den fazla hata yapılmıştır.

Paragraflama. 3 puan: Metin, doğru bir şekilde ve anlam bütünlüğü içinde paragraflara ayrılmıştır. 2 puan: Metnin, paragraflara ayrılmasında 1 hata yapılmıştır. 1 puan: Metnin, paragraflara ayrılmasında 1'den fazla hata yapılmıştır.

Düşünceyi geliştirme yolları. 3 puan: Düşünceyi geliştirme yollarından en az 1 tanesine başvurulmuş ve doğru kullanılmıştır. Tanımlama, Karşılaştırma,

Örneklendirme, Tanık Gösterme, Sayısal Verilerden Yararlanma, Benzetme vb. 2 puan: Düşünceyi geliştirme yollarından en az 1 tanesine başvurulmuş ancak ilişki doğru kurulmamış. 1 puan: Düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmamıştır.

Giriş. 3 puan: Giriş bölümü metnin amacı, ana fikri ve ele alınacak konu hakkında yeterince bilgi vermektedir. 2 puan: Giriş bölümünde metnin amacı, ana fikri ve ele alınacak konu hakkında verilen bilgiler anlaşılmamaktadır. 1 puan: Metinde giriş bölümü bulunmamaktadır.

Gelişme. 3 puan: Gelişme bölümünde metnin konusu, ana fikri işlenmiştir. Yazar konuyu detaylandırmış ve ana fikri işlemiştir. 2 puan: Gelişme bölümünde konu ve ana fikir kısmen işlenmiştir. Detaylandırma yapılmamış, ana fikir tam olarak işlenmemiştir. 1 puan: Metnin gelişme bölümü bulunmamaktadır.

Sonuç. 3 puan: Sonuç bölümünde metin bir sonuca bağlanmış ve sonuç metindeki ana noktaları özetlemiştir. 2 puan: Sonuç bölümü yazılmış ancak yazılan sonuç metindeki ana noktaları özetlememiştir. 1 puan: Metinde sonuç bölümü bulunmamaktadır.

Yazım kuralları. 3 puan: Metin, yazım kuralları bakımından hatasızdır. 2 puan: Metinde 1-2 yazım hatası bulunmaktadır. Metinde 2'den fazla yazım hatası bulunmaktadır.

Noktalama. 3 puan: Metin, noktalama işaretleri bakımından hatasızdır. 2 puan: Metinde noktalama işaretleri bakımından 1-2 hata bulunmaktadır. 1 puan: Metinde 2'den fazla noktalama işaretleri hatası bulunmaktadır.

Kâğıt düzeni. 3 puan: Kâğıt düzenine dikkat edilmiştir (Paragraf başı yapma, kenar boşluğu, kelime ve satır arası boşluk bırakma, kenar boşluğu, yazının okunaklığı vb.). 2 puan: Kâğıt düzeniyle ilgili kuralları bozan 1-2 hata bulunmaktadır. 1 puan: Kâğıt düzeniyle ilgili kuralları bozan 2'den fazla hata bulunmaktadır.

Yazma motivasyonu ölçeği. Öğrencilerin yazma motivasyonunu belirlemek için "Yazma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Yaman ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin geçerlik-güvenirliliği, çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından sağlanmıştır. Ölçek, 493 ortaokul öğrencisinden toplanan veriler ile geliştirilmiştir. Analizden elde edilen bulgulara göre uyum indeksi değerleri ile modelin yeterli uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bütünü ve alt ölçeklerine ait iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, ölçeğin bütünü için Cronbach α

değeri 0,914 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin yazma kaygısını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. 28 maddelik ölçekten alınabilecek en yüksek puan 84, en düşük puan ise 28'dir. Ölçekte olumsuz anlam taşıyan dört madde ters kodlanmıştır. Ölçek, üçlü likert tipinde hazırlanmış olup derecelendirme "Evet, Bazen, Hayır" şeklindedir. Ölçeğin maddeleri şöyledir:

1. *Yazı yazmayı severim.*
2. *Yazı yazarken mutlu olurum.*
3. *Yazma etkinliği diğer etkinliklerden daha zevklidir.*
4. *Yazı yazarken kendimi rahat hissederim.*
5. *Düşündüklerimi veya yaşadıklarımı yazmak isterim.*
6. *Yazarken kendimi iyi hissederim.*
7. *Yazı yazınca dünyada kalıcı olduğumu düşünürüm.*
8. *Kendimi ifade etmek için yazı yazarım.*
9. *Yazı yazmaktan hoşlandığım için yazarım.*
10. *Yazarken yazıma odaklanabilirim.*
11. *Doğru veya hatasız bir şekilde yazabilirim.*
12. *Yazarken Türkçeyi iyi kullanabilirim.*
13. *Yazılarımda dil bilgisi kurallarını doğru kullanırım.*
14. *Yazım kurallarını nasıl kullanacağımı bilirim.*
15. *Noktalama işaretlerini nasıl kullanacağımı bilirim.*
16. *Anlatım bozukluğu yapmadan yazabilirim.*
17. *Yazarken zihnimdekileri doğru bir biçimde ifade edebilirim.*
18. *Yazarken kendimi rahat bir şekilde ifade ederim.*
19. *Yazılarımı güzel bulurum.*
20. *Yazdıklarım başkaları tarafından beğenildiği zaman yine yazmak isterim.*
21. *Arkadaşımın bir yazısı beğenildiğinde ben de onun gibi yazmak isterim.*
22. *Öğretmenimin yazılarımı beğenmesi benim için önemlidir.*
23. *Arkadaşlarımın yazılarımı beğenmesi benim için önemlidir.*
24. *Etrafımdakilerin yazılarım hakkındaki sözleri benim için önem taşır.*
25. *Yazı yazmayı sevmem.*
26. *Yazı yazmaktan yorulurum.*
27. *Yazı yazarken elim ağrır.*

28. Yazı yazmaktan sıkılırim.

Ölçeğin çalışmada kullanılması için Yaman ve diğerleri (2015)'ten izin alınmıştır. (EK-C)

Yazma kaygısı ölçeği. Öğrencilerin yazma kaygısını belirlemek için “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde 721 öğrenciden veri toplanmıştır. 53 maddelik taslak üzerinde uzman görüşüyle 14 madde ölçekten çıkarılmıştır ve 39 madde üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört faktör ve 20 maddelik; toplam varyansın %58,3'ünü açıklayan bir ölçek elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneli için, Cronbach α iç tutarlık katsayısı .91 bulunmuştur. Böylece ölçeğin ilkokul öğrencileri için yazma kaygılarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte maddeler “Hiçbir zaman=1, Bazen=2 ve Her zaman=3” puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 60'tır. Ölçeğin ters puanlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçeğe ait puan aralıkları; 20-33.33 aralığı düşük, 33.34-46.67 aralığı orta, 46.68-60 aralığı ise yüksek kaygıyı göstermektedir. Ölçeğin maddeleri şöyledir:

1. *Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi beni tedirgin eder.*
2. *İyi yazamadığım için yazı yazmaktan kaçınırim.*
3. *Yazdıklarımı sadece kendime yakın hissettiklerime okurum.*
4. *Yazı yazarken terlemeye başlarım.*
5. *Yazdıklarımı başkalarının okuyacağı düşüncesi beni korkutur.*
6. *Arkadaşlarımdan daha kötü yazı yazacağım düşüncesi beni tedirgin eder.*
7. *Yazdığım bir yazıyı sınıfta okurken sesim titrer.*
8. *Yazdıklarımın değerlendirileceği düşüncesi beni kaygılandırır.*
9. *Yazdıklarımı başkalarının okumasından rahatsız olurum.*
10. *Yazı yazarken başım ağrır.*
11. *Yazdığım yazılardan düşük not alma korkusu beni tedirgin eder.*
12. *Yazı yazarken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.*
13. *Kendimi yazma konusunda yetersiz hissederim.*
14. *Yazma etkinliklerinde düşüncelerimi sıralarken zorlanırım.*
15. *Yazı yazarken, yanlış yazacağım düşüncesi beni endişelendirir.*

16. Yazdıklarımı okurken heyecanlanırım.

17. Yazı yazarken verilen konunun dışına çıkacağım korkusuna kapılıyorum.

18. Yazdıklarımın eleştirileceği düşüncesi beni huzursuz eder.

19. Yazdıklarımın başkaları tarafından anlaşılmayacağı düşüncesi beni endişelendirir.

20. Yazı yazarken nefes alış verişim hızlanır.

Ölçeğin çalışmada kullanılması için Katrancı ve Temel (2018)'den izin alınmıştır. (EK-D)

Doküman (Öğrenci metinleri). Uygulama süresince öğrencilerin bütün ürünleri incelenmiş ve süreç içindeki gelişimi takip edilmiştir. Bu aşamada yapılan çalışmalar hem geri bildirim verilmesi hem de süreçteki aksaklıklar için yol gösterici olmuştur.

Gözlem ve araştırmacının notları. Araştırmacı tarafından uygulama sırasında gözlem yapılmış; uygulamaya, öğrenci davranışlarına, geri bildirimlere ve ortama ilişkin notlar alınmıştır. Böylece hem diğer ölçme araçlarıyla toplanan verileri destekleyecek veriler toplanmış hem de sonraki uygulama/uygulamalarda ortaya çıkabilecek olası aksaklıklar ve düzeltmeler için referanslar alınmıştır.

Öğrenci görüşme formu. Uygulanan programa yönelik öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda çalışma sırasında ve bitiminde öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Uygulamalar sırasında şu sorular yöneltilmiştir: *Bu konuyla ilgili yazmak hoşuna gitti mi? Yazı yazarken neler hissettin? Bu yazıyı yazarken sıkıldın mı? Yazdığın yazıyı beğendin mi?* Uygulama sonunda ise uygulamanın geneline yönelik sohbet şeklinde bir görüşme yapılmış ve görüşmelerle ilgili notlar alınmıştır. Görüşmeler evde yapılmış ve yaklaşık olarak 5 -10 dakika sürmüştür. (EK-E)

Veli görüşme formu. Araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa velinin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca uygulama sırasında her fırsatta velinin sürece ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Velinin Türkçeye hâkim olmaması, kendini ifade açısından bir eksiklik oluştursa da genel olarak uygulamaya ilişkin görüşleri alınabilmiştir. Veli görüşmesi 5-10 dakika sürmüştür. Veli görüşmesinde veliye yöneltilen sorular şöyledir: *Öğrencinizin yazma becerisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Yapılan çalışmalarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Çalışmaların*

faydalı olduğuna inanıyor musunuz? Çocuğunuzun yazma becerisinde bir değişim görüyor musunuz? Etkinliklerden sonra çocuklarınızda yazmaya karşı bir istek görüyor musunuz? (EK-E)

Yazma Konularının Belirlenmesi

Başlama düzeyi ve son test için öğrencilere yazdırılacak hikâye edici ve bilgilendirici metin konularının belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda alanyazın taranarak her metin türü için 11 konu belirlenmiştir. Belirlenen konular, 1'den 5'e puanlanacak şekilde bir forma dönüştürülmüş ve uzmanlara gönderilmiştir. Bu formda 1 puan konunun uygun olmadığını, 5 puan konunun uygun olduğunu göstermektedir. Hazırlanan formlar, temel eğitim bölümü, sınıf eğitimi/öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ve Türkçe eğitimi bölümlerinden yazma eğitimi alanında çalışmaları olan 13 uzmana ve 25 Türkçe öğretmene gönderilmiştir. Türkçe öğretmenleri sadece puanlama yaparken (gönderilen form bu şekilde tasarlanmıştır), uzmanlardan ayrıca içeriğe yönelik düzeltme ve öneriler de alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda her bir formdan birer madde çıkarılmıştır. Bu maddelerden biri başka bir maddeye benzediği, diğeri de pedagojik olarak uygun olmayacağı ifade edildiği için çıkarılmıştır. Bazı maddelerde de cümlenin ana yapısını değiştirmeden, genişletme, sınırlandırma, yazım ve imla düzeltmeleri gibi öneriler gelmiş, bu doğrultuda konulara son hali verilmiştir. Tablo 18'de hikâye edici metin konuları için uzmanların ve öğretmenlerin puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 18

Hikâye Edici Metin Konularına Yönelik Uzman ve Öğretmen Puanları

Konular	Uzman	Öğretmen
Pikniğe giden iki kardeşin kaybolmasıyla ilgili bir hikâye yazınız.	4,3	4,3
İlk kez şehre taşınan bir çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	4,1	4,2
Yoğun kar yağışı nedeniyle okulların tatil olduğu bir zamanda mahalledeki çocukların kar eğlencesini anlatan bir hikâye yazınız. (Kendinizi de dâhil edebilirsiniz)	4,3	4,0
Bir arkadaşına doğum günü sürprizi yapan iki arkadaşın başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazınız.	3,9	3,9
Sokak hayvanlarına zarar veren birisini görüp hayvanı kurtarmaya çalışan biri hakkında bir hikâye yazınız.	3,4	4,1

İlk defa uzaktan eğitim ile canlı derse bağlanan bir öğrencinin başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazınız.	3,7	3,8
Ormanda kaybolmuş bir ineğin başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazınız.	3,4	3,8
Sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı hikâye olarak yazınız.	3,5	3,7
Kurtuluş Savaşı'nda annesiyle cepheye ekmek götüreren ikiz çocukların başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazınız.	3,5	3,6
Ailesiyle çiftliğe giden bir çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.	3,4	3,3

Tablo 19'da bilgilendirici metin konuları için uzmanların ve öğretmenlerin puan ortalamaları verilmiştir

Tablo 19

Bilgilendirici Metin Konularına Yönelik Uzman ve Öğretmen Puanları

Konular	Uzman	Öğretmen
Okulunuzda görme veya bedensel engelli biri hangi zorlukları yaşar? Engelli arkadaşınızın yaşayacağı zorlukları aşması için neler yapılabilir? Bu konuyla ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	4,6	3,8
İyi bir arkadaşta bulunması gereken özellikleri anlatan bir yazı yazınız.	4,3	3,8
Okulların sağlıklı ve güvenli bir yer olması için alınması gereken tedbirleri anlatan bilgilendirici bir yazı yazınız.	4,3	3,6
Ailende kimler var bir düşün: annen, baban, kardeşin, deden, ninen ya da başka birileri... Birini seçerek onu hiç tanımayan birine tanıtan bilgilendirici bir metin yazınız.	4,3	3,6
Millî Eğitim Bakanı olduğunu ve yepyeni bir okul yaptıracağını hayal et. Nasıl bir okul yaptıracağınızı anlattığınız bilgilendirici bir metin yazınız.	4,2	3,6
Evinize uzun süreli kalmak üzere bir misafir geldiğini düşünün. Misafiriniz 10 yaşında bir çocuk. Babanız, sizden misafire evin kurallarını ve düzenini anlatmanızı istedi. Bu kuralları ve düzeni anlatan bir yazı yazınız.	4,0	3,4
Birçok öğrenci derslerine uzaktan eğitim yoluyla devam ediyor. Bu süreçte televizyon, bilgisayar, tablet veya telefon başında uzun zaman geçiriyorlar. Bu durum, öğrenciler için hangi sorunlara sebep olabilir? Bununla ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	4,1	3,4
Türkçe bilmeyen çocuğun okulda yaşayabileceği sorunları ve sınıf arkadaşlarının yapabileceği yardımları içeren bilgilendirici bir metin yazınız.	3,7	3,2
Türkiye'de sağlık bakanı siz olsaydınız Covid-19 salgınına karşı okullarda hangi önlemleri alırdınız? Konuyla ilgili fikirlerinizi içeren bilgilendirici bir metin yazınız.	3,7	3,2

Çok önemli bir yemek yarışmasına katıldığını düşün. En iyi bildiğin bir yemeği (tatlı, pasta vb. olabilir) yapacaksın. Bu yemek hangisi olurdu ve nasıl yapardın? Bunu detaylı bir şekilde, market alışverişinden, yemeğin sonundaki tadımına kadar olan süreci bilgilendirici bir metin olarak yazınız.	3,2	3,2
--	-----	-----

Hikâye edici metin konularında en düşük puanlı metnin uygunluk oranı %67, bilgilendirici metin için uygunluk oranı %64 olarak bulunmuştur. Bu verilere dayanarak bütün metinler öğrencilere seçenek olarak sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinden önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna izin başvurusu yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonununun 13 Ekim 2020 tarih ve 35853172-300 sayılı izin yazısına (Ek-Ö) istinaden uygulama süreci başlamıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin yazdığı metinler yazma eğitimi yaklaşımlarından “*Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı*” ile yazılmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilme nedeni çalışmanın bağımsız değişkeni olan yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının yazma konusuna odaklanmasıdır. Böylece bağımsız değişkenin etkisi dışında başka faktörlerin bağımlı değişkenlerin üzerinde etkili olmasının da önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama süreci. Covid-19 nedeniyle okullar kapalı olduğundan uygulama öğrencilerin evinde gerçekleştirilmiştir. Önce aileyle görüşülmüş, çalışmanın amacı, yapılacak çalışmalar, toplanacak veriler, verilerin nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda aile bilgilendirilmiştir. Bu çalışmanın öğrenciler için bir sakınca oluşturmadığı ve uygulanabileceğine dair Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alındığı belirtilmiştir. Baba onay verdikten sonra öğrencilere çalışmanın amacı ve yapılacak çalışmalar anlatılmıştır. Daha sonra veliye “*Gönüllü Katılım Formu (veli)*” ve öğrencilere “*Gönüllü Katılım Formu (öğrenci)*” verilmiştir. Formlar okunduktan sonra öğrenciler ve veli tarafından imzalanmıştır.(EK-F ve Ek-G)

Başlama düzeyi verilerinin toplanması. Başlama düzeyinde veri toplama süreci beş oturumda tamamlanmıştır. Birinci oturumda öğrencilere hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin özellikleri ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada her iki metin türüne ait özellikler anlatılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin, metin türlerine ait birçok özelliği bildiği gözlemlenmiştir. Örneğin hikâye edici metin türünde kişiler, zaman, olay ve mekân unsurları öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bilgilendirici

metin türünde ise metnin amacı, giriş, gelişme, sonuç ve ana fikir öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bunun üzerine örnek metinler üzerinden hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri gösterilmiştir. İkinci oturumda öğrencilere yazma kaygısı ve yazma motivasyonu ölçekleri uygulanmıştır.

Ölçeklere başlamadan önce öğrencilere şöyle bir açıklama yapılmıştır: *“Bu ölçeklerdeki cümlelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Siz ne hissediyor ne düşünüyorsanız doğru cevap odur. Ölçeği doldururken her madde için neyi işaretlemek istiyorsanız onu işaretlemeniz doğru olacaktır. Bir maddeyle ilgi kararınızı ölçeği teslim etmeden önce değiştirebilirsiniz.”* Öğrenci seviyesi ve dil becerileri dikkate alınarak ölçek maddelerinin anlaşılma ihtimaline karşı çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından iki katılımcıya aynı anda ölçek maddeleri tek tek okunmuştur. Bu süreçte öğrencilerden maddelerde anlaşılmayan kelimelerle ilgili gelen sorular cevaplanmıştır. Maddeler okunurken Arda, *“Bunları kimseye gösterecek misiniz?”* diye sormuş; araştırmacı, bunu sadece kendisinin okuyacağını kimseye göstermeyeceğini söylemiştir. Daha sonra farklı ortamlarda motivasyon ve kaygı ölçekleri öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Üçüncü oturumda yazma becerisi başlama düzeyi puanları için öğrencilere uzman görüşüne göre belirlenmiş konuların listesi verilmiş ve birer konu seçip metin yazmışlardır. Önceden belirlenmiş konularla ilgili yazma çalışmaları için süre sınırı belirlenmemiştir. Metinleri farklı günlerde yazabilecekleri ifade edilmiş ancak öğrenciler aynı gün yazabileceklerini ifade etmiştir. Öğrenciler seçtikleri konularda iki metin arasında kısa bir mola vererek iki saatlik bir süre içinde yazmıştır. Dördüncü oturumda her öğrenciden hikâye edici ve bilgilendirici metin türünde birer konu belirleyip metin yazmaları istenmiştir. Bu konuda kendilerine herhangi bir şey söylenmemiş, konuları tamamen kendileri belirlemiştir. Beşinci oturumda ailesinin, kahramanı olduğu bir hikâye edici metin ve aile bireylerini tanıttığı bilgilendirici bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yapılandırılmış, serbest ve aile temalı konular üzerinden yazdıkları metinler Tablo 20'deki gibidir. Serbest ve aile temalı metinlerde öğrencilerin yazdıkları metinlerin başlıkları verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Başlama Düzeyi İçin Yazdıkları Metinler

Konu Türü	Öğrenci	Hikâye edici metin konusu	Bilgilendirici metin konusu
Yapılandırılmış	Arda	İlk defa uzaktan eğitim ile canlı derse bağlanan bir öğrencinin başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazınız.	Okulların sağlıklı ve güvenli bir yer olması için alınması gereken tedbirleri anlatan bilgilendirici bir yazı yazınız.
	Elif	Kurtuluş Savaşı'nda annesiyle cepheye ekmek götürerek ikiz çocukların başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazınız.	Çok önemli bir yemek yarışmasına katıldığını düşün. En iyi bildiğin bir yemeği (tatlı, pasta vb. olabilir) yapacaksın. Bu yemek hangisi olurdu ve nasıl yapardın? Bunu detaylı bir şekilde, market alışverişinden, yemeğin sonundaki tadımına kadar olan süreci bilgilendirici bir metin olarak yazınız.
Serbest	Arda	Covid-19 geçiren bir çocuk	Covid-19 olma durumunda yapılacaklar
	Elif	Karantina günlerim	Dantel nasıl yapılır?
Aile ile ilgili	Arda	İki kardeş	Ailemi tanıtıyorum
	Elif	Zor yemeğimin başarısı	Aile bireylerimi tanıtıyorum

Başlama düzeyi oturumlarında elde edilen puanların kararlı olması tek denekli çalışmalarda önemli bir ölçüttür. Tawney ve Gast (1984) veri noktalarının en az % 80'inin % 15 ortalamadan uzaklaşmamasını, verilerin kararlılığına ölçüt olarak belirtmektedir (Aktaran Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu bağlamda her bir öğrencinin her metin türünde başlama düzeyi verileri incelenmiştir. İncelemede Elif ve Arda'nın hikâye edici metin ve bilgilendirici metin türlerinde başlama düzeyi verilerinin %100'ünün Tawney ve Gast (1984)'ün belirttiği ölçütlerde olduğu görülmüştür. Bu verilere göre başlama düzeyi verilerinin kararlı veriler olduğu sonucuna ulaşılmış ve uygulama oturumlarına geçilmiştir.

Uygulama oturumları. Başlama düzeyi için veriler toplandıktan sonra programın uygulanmasına geçilmiştir. Programda belirlenen çalışmalar; hava

koşulları, pandemi, öğrencilerin canlı dersleri vb. faktörler göz önünde bulundurularak her hafta öğrencilerle birlikte en uygulanabilir çalışmaya öncelik verilerek uygulanmıştır. Her uygulamadan sonra mümkün olduğunca aynı gün o konuyla ilgili yazma çalışması yapılmıştır. Aynı gün olmadığında sonraki gün mutlaka yazma çalışması yapılmıştır. Metinlerin yazımında, metin türü belirleme dışında araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale olmamıştır. Ancak bu süreçte öğrencilerden gelen sorular metinlere müdahale olmayacak şekilde cevaplanmıştır. Yazma çalışmaları sırasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmamalarına özellikle dikkat edilmiştir. Uygulama oturumlarında yapılan çalışmalar Tablo 21'deki gibidir.

Tablo 21

Uygulama Oturumlarında Yapılan Çalışmalar

Uygulama	Yapılan Çalışma
1. Uygulama	Öğrencinin ebeveynleriyle mutfağa girip bir yemek/tatlı yapması
2. Uygulama	Yöresel bir kutlamayla ilgili bir anılarının yazılması
3. Uygulama	Uzaktan eğitim ile ilgili gözlem, eleştiri, deneyim, öneri vb. yazmak
4. Uygulama	Genel olarak Koronavirüs salgını ile ilgili bir metin yazılması
5. Uygulama	Evin alışverişini planlamak ve alışverişe çıkmak
6. Uygulama	Van'ın tarihi yerlerinin gezilmesi (Eski Van evleri, Akdamar Adası, Van Kalesi, Urartu Müzesi vb.)"
7. Uygulama	Fotoğraf veya kısa film çekmek
8. Uygulama	Aile bireylerinden dinlenen yöresel bir hikâyenin yazılması
9. Uygulama	Oyuncak tasarlamak ve yapmak
10. Uygulama	Geleneksel veya yöresel oyunların oynanması
11. Uygulama	Sokak hayvanı beslemek
12. Uygulama	İnsan hareketliliğinin olduğu bir mekânı gözlemlemek
13. Uygulama	İşaret dilinin öğrenilmesi
14. Uygulama	Bir bitkinin evde yetiştirilmesi sürecinin gözlemlenmesi

Birinci uygulama. Öğrencilere “Öğrencinin ebeveynleriyle mutfağa girip bir yemek/tatlı yapması” çalışmasının yapılacağı ifade edilmiştir. Öğrenciler önce nasıl bir yemek yapacağı konusunda konuşmuş ve ailelerine de danışarak bir yemekte

karar kılmıştır. Oturumun yapılacağı güne denk gelecek şekilde annelerinin desteğiyle İran'a özgü bir yemek yapmışlardır. Oturum başlamadan önce yaptıkları yemekle ilgili bir süre konuştuktan sonra araştırmacının gözetiminde metinler yazılmıştır. Bu süreçte "Bir bitkinin evde yetiştirilmesi sürecinin gözlemlenmesi" adlı on dördüncü uygulamanın hazırlıkları başlamıştır. Bunun için bir önceki gün veliden izin alınmıştır. Birinci uygulama ile ilgili metinler yazıldıktan sonra araştırmacı ve öğrencilerin velisinin de desteğiyle her öğrenci birer saksı hazırlamış ve ikişer adet ceviz tohumu ekmiştir. Can suyunun verilmesinden sonra birinci uygulama oturumu sona erdirilmiştir.

İkinci Uygulama. "Yöresel bir kutlamayla ilgili bir anıların yazılması" çalışması yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilere herhangi bir anıların olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerden İran'daki Nevruz bayramı ile ilgili anıların olduğu cevabı alınmıştır. İki öğrenci o güne ait hatırladıklarını bir süre anlattıktan sonra Arda, hatta bu anının bir video kaydının olduğunu söylemiştir. Öğrenciler, metinlerin yazılacağı günden önceki gün anılarına ait videoyu ailecek izlemiştir. Sonraki gün araştırmacı gözetiminde metinler yazılmıştır.

Üçüncü uygulama. "Uzaktan eğitim ile ilgili gözlem, eleştiri, deneyim, öneri vb. yazmak" çalışması yapılmıştır. Öğrenciler hangi konuda yazacaklarını belirlemiş, sonrasında araştırmacı gözetiminde metinler yazılmıştır. Bu süreçte Arda, ilk metinde birkaç cümle yazdıktan sonra konusunu değiştirip yeni bir konuda yazmıştır.

Dördüncü uygulama. Genel olarak Koronavirüs salgını ile ilgili bir metin yazılması amaçlanmıştır. Aile yakın zamanda hastalığa yakalanmış ve hastalığı atlatmıştır. Bu durum öğrencilerin daha rahat konu seçmesine ve yazmasına yol açmıştır. Öğrenciler konularını belirledikten sonra metinleri yazmıştır.

Beşinci uygulama. "Evin alışverişini planlamak ve alışverişe çıkmak" çalışması için velinin fikri alınmıştır. Veli bu konuda destek olacağını ifade ettiğinden öğrencilere nasıl bir çalışma yapılacağı anlatılmıştır. Öğrenciler önce anneleriyle haftalık alışveriş listesi yapmış ve uygulamadan önceki gün babalarıyla birlikte evin alışverişini yapmıştır. Bu süreçte liste yapmaktan alışverişin yapılmasına, ürünlerin seçiminden eve getirilip dolaba yerleştirilmesine kadar öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır. Sonraki gün araştırmacı gözetiminde metinler yazılmıştır.

Altıncı uygulama. "Van'ın tarihi yerlerinin gezilmesi (Eski Van evleri, Akdamar Adası, Van Kalesi, Urartu Müzesi vb.)" çalışması için Van Urartu Müzesinin gezilmesi planlanmıştır. Müze gezisi için planlama yapıldıktan sonra Arda, Elif, araştırmacı,

baba ve küçük kardeşleriyle birlikte müze gezilmiştir. Müze gezisinde öğrencilerin çok heyecanlı olduğu ve keyifli olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, gezinin amacını bildiklerinden ne yazacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Geziden sonraki gün araştırmacı gözetiminde metinler yazılmıştır.

Yedinci uygulama. “Fotoğraf veya kısa film çekmek” çalışması için öğrenciler ön hazırlık amacıyla bir araştırma yapmıştır. Daha sonra öğrenciler kısa film için bir senaryo belirlemiştir. Filmde, Arda, Elif, küçük kardeşleri ve babalarının rol alması planlanmıştır. Ancak filmin çekileceği gün babanın işinin çıkması sebebiyle baba rolünü araştırmacı oynamıştır. Filmin senaryosunun hazırlanması ve rollerin dağıtılmasından sonra birkaç deneme çekimini takiben film çekilmiştir. Araştırmacı tarafından montaj işleri yapılmış ve aileyle birlikte film izlenmiştir. Sonraki gün metinler yazılmıştır.

Sekizinci uygulama. “Aile bireylerinden dinlenen yöresel bir hikâyenin yazılması” adlı çalışma için babayla görüşülmüş ve baba tarafından bu çalışma için uygun bir hikâyenin olduğu ifade edilmiştir. Metnin yazılacağı günden önceki gün baba tarafından çocuklara bir hikâye anlatılmıştır. Hikâyenin İran’da geçtiği ifade edilmiştir. Sonraki gün metin yazılmıştır. Metinlerin yazımı devam ederken baba gelmiştir. Yazma işlemi bittikten sonra baba tarafından (kendi talebi üzerine) hikâye bir de araştırmacı için anlatılmıştır.

Dokuzuncu uygulama. “Oyuncak tasarlamak ve yapmak” çalışması, oyuncak yapımı olarak planlanmıştır ancak öğrencilerin talebi üzerine odaları için bir süs eşyası yapmak olarak değiştirilmiştir. Araştırmacıyla birlikte internetten ne yapılabilir diye bir araştırma yapılmıştır. Elif bir abajur yapmaya karar verince Arda da aynı şekilde abajur yapmaya karar vermiştir. Arda ve Elif malzeme listesi yapmış ve malzemeler için alışverişi birlikte yapmıştır. Sonraki gün araştırmacının desteğiyle her biri ayrı bir abajur yapmış ve odalarına koymuştur. Aynı gün metinler yazılmıştır.

Onuncu uygulama. “Geleneksel veya yöresel oyunların oynanması” çalışması için birkaç uygulama öncesinden böyle bir çalışma yapılacağı söylenmiştir. Bu süreç içinde çeşitli oyunlar dile getirilmiş ancak koşullara en uygun olarak beştaş oyunu seçilmiştir. Oyunun öğretilmesi ve oynanması için bir gün belirlenmiştir. Araştırmacı oyunu öğretmek için eve gittiği gün bir sürprizle karşılaşmıştır. Öğrenciler, internetten ve babalarının desteğiyle oyunu kendileri öğrenmiştir. Aynı gün araştırmacının da dâhil olduğu bir oyun oynanmış ve sonrasında metinler yazılmıştır.

On birinci uygulama. “Sokak hayvanı beslemek” çalışması için sokak hayvanlarının beslenmesi planlanmıştır. Ancak kış koşulları, salgın ve babalarının endişesi nedeniyle öğrencilerin yaşlarına uygun, sokak hayvanlarının beslendiği birkaç video ve belgesel izletilmiştir. Filmler araştırmacı tarafından resmi kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının videolarından seçilmiştir. Filmler önce araştırmacı tarafından izlenmiş daha sonra öğrencilerle birlikte izlenmiştir. Öğrenciler metin yazmak için hazır olduklarını söylediklerinde metinler yazılmıştır.

On ikinci uygulama. “İnsan hareketliliğinin olduğu bir mekânı gözlemlemek. Gözlemlerini yazmak” çalışması için öğrencilerle mekân belirleme konusu tartışılmıştır. Öğrencilerin “*Bizim balkon tam bu iş içindir. Balkondan her gün dışarı bakarız. Bizim sokak çok aksiyonlu bir sokaktır.*” demeleri üzerine, sokağı gözlemlemeye karar verilmiştir. Sokağın en kalabalık olduğu zaman dilimi gözlem için seçilmiştir. Öğrencilerin zaten bildikleri sokak olduğundan, uzun bir gözlem yerine yarım saatlik bir gözlem süresinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Gözlemin yapıldığı gün metinler yazılmıştır.

On üçüncü uygulama. “İşaret dilinin öğrenilmesi” çalışması için öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmıştır. Öğrenciler, araştırma yapmak için süre istemiştir. Birkaç günlük araştırmadan sonra izleyebilecekleri videolar listesi hazırlanmıştır. Bir hafta sonra öğrenciler izledikleri videolardan birçok konuda kelimeler öğrenmiştir. Öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin selamlama, sayılar, duygularını ifade etme şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrenciler metin yazmaya hazır olduğunu söylediklerinde metin yazılmıştır.

On dördüncü uygulama. “Bir bitkinin evde yetiştirilmesi sürecinin gözlemlenmesi” çalışması için uygulamanın birinci haftasında her bir öğrenci saksıya ceviz tohumu ekmiştir. Kış koşulları nedeniyle fidanlar beklenen zamanda çıkmamış ancak filizlendiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler yine de metni yazmak istemiştir. Çünkü önceki yıl öğretmenlerinin her öğrenciye evinde bir ceviz tohumu ektirdiği ve fidan haline gelene kadarki süreci yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine metin yazılmıştır.

Uygulama 14. haftada son çalışmanın yapılması ve metinlerin yazılmasıyla son bulmuştur. Son uygulamadan bir hafta sonra son test verilerinin toplanmasına başlanmıştır. Uygulamanın 6. ve 7. haftasında elde edilen metinler sürecin işleyişini görmek adına ara test için kullanılmıştır. Ara test için kullanılan metinler “Müze Gezisi” ve “Kısa Film Çekme” uygulamalarından sonra elde edilen metinlerden

oluşmaktadır. Uygulama oturumlarına ilişkin bazı etkinliklerin görselleri EK-H'de verilmiştir.

Son test veri toplam süreci. Son test için veri toplama süreci iki oturumda yapılmıştır. Birinci oturumda yazma kaygısı ve yazma motivasyonu ölçekleri öğrencilere tekrar verilmiştir. Ölçekler, öğrenciler tarafından daha önce başlama düzeyi için de doldurulduğundan bu süreçte ayrıca bir bilgilendirme yapılmamıştır. Ardından başlama düzeyinde olduğu gibi önce araştırmacının uzman görüşüne göre belirlediği konular tekrar öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler hikâye edici ve bilgilendirici metin türünde birer konu seçmiş ve ilgili türde metinleri yazmıştır. Öğrencilerin seçtikleri konular Tablo 22'deki gibidir.

Tablo 22

Öğrencilerin, Belirlenen Konulardan Seçtiği Yazma Konuları (Son Test)

	Hikâye edici metin konusu	Bilgilendirici metin konusu
Arda	Pikniğe giden iki kardeşin kaybolmasıyla ilgili bir hikâye yazınız.	Millî Eğitim Bakanı'nı olduğunu ve yepyeni bir okul yaptıracağını hayal et. Nasıl bir okul yaptıracağınızı anlattığınız bilgilendirici bir metin yazınız.
Elif	Yoğun kar yağışı nedeniyle okulların tatil olduğu bir zamanda mahalledeki çocukların kar eğlencesini anlatan bir hikâye yazınız. (Kendinizi de dâhil edebilirsiniz)	Okulların sağlıklı ve güvenli bir yer olması için alınması gereken tedbirleri anlatan bilgilendirici bir yazı yazınız.

İkinci oturumda serbest konuda yazma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerden hikâye edici ve bilgilendirici türde birer metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin kendi belirledikleri konular üzerinden yazdıkları metinler Tablo 23'teki gibidir.

Tablo 23

Serbest Konu Yazma Metinleri (Son Test)

Öğrenci	Hikâye edici metin	Bilgilendirici metin
Arda	Koronavirüsü Nasıl Yendim?	Instagram Hesabı Nasıl Açılır?
Elif	Ordu Gezisi	Yemek Programı Kuralları

Metin yazma aşamasından sonra veli ve öğrencilerle çalışma üzerine görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ayrı ayrı yapılmış ve ses kaydı alınmıştır.

İzleme testi veri toplam süreci. Son test verisinin toplanmasından 4 hafta sonra izleme testi verisi toplanmıştır. İzleme testinde öğrenciler konuları kendileri belirleyip araştırmacıyı çalışmanın yapılması için davet etmiştir. Öğrencilerin izleme testi için kendi belirledikleri konular üzerinden yazdıkları metinler Tablo 24'teki gibidir.

Tablo 24

İzleme Testi Metinleri

Öğrenci	Hikâye edici metin	Bilgilendirici metin
Arda	Köy Okuluna Yardım	Deprem Çantası
Elif	Eski Zamanların Dövüşü	Körebe Nasıl Oynanır?

Öğrencilerin başlama düzeyi ve son test metinlerine ait örnekler EK-I, EK-İ, EK-J, EK-K, EK-L, EK-M, EK-N, EK-O'da verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nicel ve nitel olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Bu bağlamda öğrenci metinleri, görüşme notları, gözlem notları ile yazma motivasyonu ve yazma kaygısı ölçeklerinden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma soruları, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri Tablo 25'teki gibidir.

Tablo 25

Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri

Problem cümlesi	Veri toplama aracı	Veri analizi yöntemi
Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkililiği hangi düzeydedir?		Grafiksel gösterim
Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programı, öğrencilerin hikâye edici metin türünde yazma becerisi üzerinde etkili midir?	Hikâye Edici Metin Değerlendirme Ölçeği, Bilgilendirici Metin	Doküman analizi Örtüşmeyen Veri Yüzdesi İçerik analizi

Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programı, öğrencilerin bilgilendirici metin türünde yazma becerisi üzerinde etkili midir?	Değerlendirme Ölçeği, Yazma Motivasyonu Ölçeği Yazma Kaygısı Ölçeği	
Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programı, yazma kaygısı ve yazma motivasyonu üzerinde etkili midir?	Görüşme Gözlem	
Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programı, metin dış yapısı ile dil ve anlatım üzerinde etkili midir?	Öğrenci metinleri	Doküman analizi
Yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programı, metin içyapısı üzerinde etkili midir?	Öğrenci metinleri	Doküman analizi
Çalışmaya katılan öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir? Çalışmaya katılan öğrencilerin velilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme	İçerik analizi

Deneysel verilerin analizi. Çalışmanın deneysel bölümü için başlama düzeyi, ara test, son test ve izleme testi olmak üzere dört puan üzerinden analizler yapılmıştır. Çalışmada başlama düzeyinde 12, ara testte 8, son testte 8 ve izleme testinde 4 olmak üzere toplam 32 metin üzerinden analizler yapılmıştır. Hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde başlama düzeyinde üçer metin, ara test ve son testte ikişer metin, izleme testinde de birer metin üzerinden analizler yapılmıştır. Başlama düzeyi, ara test ve son testte her aşama için metinler iki puanlayıcı tarafından puanlanmış ve her bir metin için iki puanlayıcının ortalaması ile “Ölçek Puanı” elde edilmiştir. Sonra metinlerin “Ölçek Puanı” ortalaması alınarak “Değerlendirme puanı” elde edilmiştir. Elde edilen değerlendirme puanı, başlama düzeyi, ara test ve son test puanı olarak kullanılmıştır. İzleme testinde ise birer metin iki puanlayıcı tarafından puanlanıp iki puanlayıcının puan ortalaması ölçek puanı ve aynı zamanda değerlendirme puanı olarak kullanılmıştır. Puanların hesaplanmasında izlenen yöntemi örneklendirmek gerekirse: Elif’in hikâye edici metin türünde başlama düzeyi puanının belirlenmesi için yazılan “Karantina Günlerim”, “Yasin ve Annesinin Şehit Olması” ile “Zor Yemeğimin Başarısı” adlı metinler iki puanlayıcı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. “Karantina Günlerim” metni için birinci puanlayıcı 8, ikinci puanlayıcı 9 puan vermiş ve metnin ortalama puanı 8,5 olarak belirlenmiştir. “Yasin ve Annesinin

Şehit Olması” metni için birinci puanlayıcı 11, ikinci puanlayıcı 9 puan vermiş ve metnin ortalama puanı 10 olarak belirlenmiştir. “Zor Yemeğimin Başarısı” metninde birinci puanlayıcı 9, ikinci puanlayıcı 9 puan vermiş ve metnin ortalaması 9 olarak belirlenmiştir. Üç metinden elde edilen puanların ortalaması 9,1 olarak hesaplanmış ve Elif’in hikâye edici metinde başlama düzeyi puanı olarak kullanılmıştır. Bu yöntem iki öğrencinin bütün başlama düzeyi, ara test ve son test puanlarının hesaplanmasında kullanılmıştır. Elif ve Arda’nın hikâye edici metin türünde yazdığı metinlerin aldığı puanlara ilişkin bilgiler Tablo 26’daki gibidir:

Tablo 26

Hikâye Edici Metin Puanları

Öğrenci	Puan türü	Metin	Puan	Değ. Puanı
Elif	Başlama düzeyi	Karantina Günlerim	8,5	9,1
		Yasin ve Annesinin Şehit Olması	10	
		Zor Yemeğimin Başarısı	9	
	Ara test	Ayla ile Sercan’ın Film Çekerken Yaptıkları Hatalar	10,5	13,25
		Urartu Müzesini Geziyorum	16	
	Son test	Ordu Gezisi	15	15
		Kar Yağıyor	15	
İzleme	Eski Zamanların Dövüşü	15,5	15,5	
Arda	Başlama düzeyi	Covid19 Geçiren Ali	9	8,1
		Arda’nın İlk Canlı Dersi	7,5	
		İki Kardeş	8	
	Ara test	İlk Kez Film Çekiyorum	11,5	11,5
		Müzeyi Geziyorum	11,5	
	Son test	Koronavirüs’ü Nasıl Yendim?	13,5	13,25
		İki Kardeşin Kaybolması	13	
İzleme	Köy Okuluna Yardım	16	16	

Elif ve Arda’nın bilgilendirici metin türünde yazdığı metinlerinden aldığı puanlara ilişkin bilgiler Tablo 27’deki gibidir.

Tablo 27

Bilgilendirici Metin Puanları

Öğrenci	Puan türü	Metin	Puan	Değ. Puanı
Elif	Başlama düzeyi	Dantellerim	26	29,3
		Kolay Elenme	30	

		Ailemi Bireylerini Tanıtıyorum	32	
Ara test		Kısa film Nasıl Çekilir?	36	37
		Van Urartu Müzesini Tanıtıyorum	38	
Son test		Güvenli ve Temiz Okullar	35	34
		Yemek Programı Kuralları	33	
İzleme		Körebe Nasıl Oynanır?	35,5	35,5
Başlama düzeyi		Covid-19 Olursanız Ne Yapmalısınız?	28	26,6
		Covid-19 İle Mücadele	25	
		Ailemi Tanıtıyorum	27	
Ara test		Kısa Film Nasıl Çekilir?	30	33
		Van Urartu Müzesi	36	
Son test		Okul Nasıl Yapılır?	34	35,5
		İnstagram Hesabı Nasıl Açılır?	37	
İzleme		Deprem Çantası	36,5	36,5

Yazma kaygısı ve yazma motivasyonu düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa veri toplanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin ölçeklerden aldığı puanlar Tablo 28'deki gibidir.

Tablo 28

Yazma Kaygısı ve Yazma Motivasyonu Puanları

	Öğrenci	Başlama düzeyi	Son Test
Yazma Kaygısı	Elif	38	30
	Arda	40	35
Yazma Motivasyonu	Elif	61	75
	Arda	61	70

Etki büyüklüğünün hesaplanması. Tek-denekli araştırmalarda görsel analizle birlikte etki büyüklüğü hesaplaması yapılarak görsel analizler desteklenmektedir. Tek-denekli araştırmalarda, uygulanan müdahalenin etkisini belirlemek için görsel analizle birlikte etki büyüklüğünün hesaplanmasının önemine dikkat çeken Rakap ve diğerleri (2020), etki büyüklüğünü hesaplamak için çeşitli yöntemler olduğunu ancak kullanılacak yöntemler üzerinde henüz bir uzlaşma sağlanmadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda yaptıkları çalışmada görsel analizler de göz önünde bulundurularak çeşitli yöntemlerin bir ya da birkaçının birlikte kullanılmasını önermişlerdir. Bu çalışmada Örtüşmeyen Veri Yüzdesi kullanılmıştır.

Örtüşmeyen Veri Yüzdesi. Scruggs ve diğerleri (1987) tarafından önerilen örtüşmeyen veri yüzdesi değeri hesaplanırken, grafikte başlama düzeyindeki en yüksek değer belirlenir, belirlenen bu maksimum değerden sağ tarafa (uygulama düzeyine) doğru yatay bir çizgi çekilir, çizilen bu yatay çizgi üzerinde olan uygulama düzeyi verileri belirlenir, üçüncü adımda elde edilen veri sayısı uygulama düzeyindeki toplam veri sayısına bölünür, dördüncü adımda elde edilen değer 100 ile çarpılır (Aktaran, Şen ve Şen 2019, s. 32). Örtüşmeyen veri yüzdesi değerlerinin yorumlanmasında %50'den düşük ÖVY değeri etkisiz müdahaleye, %50 ile %69 arası değerler sorgulanabilir düzeyde etkili müdahaleye, %70 ile %89 arası değerler etkili müdahaleye, %90 ve üzeri değerler çok etkili müdahaleye işaret etmektedir (Scruggs ve Mastropieri, 1998'den aktaran Rakap ve diğerleri, 2020).

Örtüşmeyen Veri Yüzdesi kullanılarak çalışmanın görsel analizleri desteklenmiştir. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında, başlama düzeyinde yazılan metinler ile uygulama aşamasında elde edilen bütün metinlerin puanları kullanılmıştır. Bu bağlamda bilgilendirici metin ve hikâye edici metinler için her bir öğrencinin, her bir metin türü için başlama düzeyindeki üçer metni ve uygulama düzeyindeki onar metni kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi. Araştırmanın doküman, görüşme ve gözlemlerden elde edilen verileri araştırmaya destek olan iki öğretmenle birlikte analiz edilmiştir.

Doküman analizi. Öğrencilerin bütün metinleri metnin türüne, ölçek maddelerine, metin dış yapısı ile dil ve anlatıma göre incelenmiş ve notlar alınmıştır. Daha sonra alınan notlar çalışmanın amacına göre raporlaştırılmıştır.

Görüşme. Görüşmeler için ses kaydı ve gözlemci notları alınmıştır. Ses kayıtları önce metne dönüştürülmüş daha sonra içerik analizi yapılmıştır.

Gözlem. Çalışma boyunca araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuştur. Gözlem notları, her oturumun sonunda içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bu bağlamda öğrenci metinlerinden elde edilen doküman analizi, görüşme ve gözlem notlarına ilişkin veriler tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel çalışmaların sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel araştırma sürecinde önemli bir ölçüt olarak kabul edilir. İnanırcılık ölçütünü sağlayan en yaygın iki kavram ise geçerlik ve güvenirlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Büyüköztürk ve

diğerleri, 2016). Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik çalışmalar şunlardır:

Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirliği. Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

- Programın hazırlanmasında 14 sınıf öğretmeni ve 3 uzmanın görüşleri alınmıştır.
- Başlama düzeyi ve son test metinlerinin konularının belirlenmesi için 25 Türkçe öğretmeni ve 13 alan uzmanından görüş alınmıştır.
- Araştırmacı tarafından bu çalışma için hazırlanan Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği için alan uzmanı 9 kişiden görüş alınmıştır.
- Çalışma; uygulama öncesi 5 oturum, uygulama sürecinde 14 oturum, son test aşamasında 2 oturum ve izleme testi aşamasında 1 oturum olmak üzere toplam 22 oturumda yüz yüze ve aynı araştırmacıyla yürütülmüştür.
- Uygulama süreci, Covid-19 salgını nedeniyle okullarda uzaktan eğitimin yapıldığı döneme denk gelmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim yapması uygulama dışında herhangi bir yazma çalışmasının yapılmamasına yol açmıştır. Öğrencilerin bu süreçte sadece uygulamaya ilişkin yazma çalışması yapması okuldan kaynaklı doğabilecek olgunlaşmanın önüne geçmiş ve uygulamanın etkililiğini ön plana çıkarmıştır.
- Çalışmada tek denekli model kullanıldığından özel durumu olan öğrenciler seçilmiş ve denek seçiminde yanlı atama yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin ve ailelerinin çok dilli ve çokkültürlü yapısı; dil becerilerindeki düzeyleri bu seçimde etkili olmuştur.
- Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler, deneysel çalışma sürecinde istedikleri zaman ayrılacakları konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmaya iki öğrenciyle başlanmış ve araştırma aynı iki öğrenciyle sonuçlandırılmıştır. Ayrıca uygulama aşamasında ve veri toplama sürecinde öğrencilerin katılmadığı herhangi bir çalışma olmamıştır.
- Araştırmada, alanyazında hazır olarak kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ölçekleri geliştiren araştırmacılar tarafından sağlanmıştır.
- Bağımsız değişkenleri dışardan etkileyebilecek durumları önlemek adına, programın uygulanması, yazma çalışmaları ve veri toplama süreci bizzat

araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğrencilere çalışmanın bağımsız değişkeni dışında herhangi bir bağımsız değişkenle destek verilmemiştir.

- Araştırma verilerinin analizi ve yorumlanması için, alanyazın ve uzman desteğiyle uygun yöntemler seçilmiştir.
- Çalışmanın verilerinin analizinde iki öğretmenden destek alınmıştır.
- Başlama düzeyi, ara test, son test ve izleme testi verilerinin puanlanmasında puanlayıcı güvenirliğinin sağlanması amacıyla analize tabi tutulan bütün metinler iki puanlayıcı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Her metin için puanlayıcılar arası korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Metinlere ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 29'daki gibidir.

Tablo 29

Öğrenci Metinlerinin Korelasyon Katsayıları

	Metinler	r
Başlama Düzeyi	Yasin ve Annesinin şehit olması	0,97
	Arda'nın İlk canlı Dersi	0,78
	Karantina Günlerim	0,75
	İki Kardeş	1,00
	Covid-19 Geçiren Ali	0,87
	Zor Yemeğimin Başarısı	1,00
	Dantellerim	0,91
	Aile Bireylerini Tanıtıyorum	1,00
	Covid-19 Olursanız Ne Yapmalısınız?	0,93
	Kolay Elenme	0,81
Ara test	Ailemi Tanıtıyorum	1,00
	Covid-19 İle Mücadele	0,84
	İlk Kez Film ekiyorum	0,91
	Ayla ile Sercan'ın Film ekerken Yaptıkları Hatalar	0,74
	Urartu Müzesini Geziyorum	1,00
	Müzeyi Geziyorum	0,88
	Kısa film Nasıl ekilir?	0,84
	Van Urartu Müzesini Tanıtıyorum	0,88
	Kısa Film Nasıl ekilir?	0,89
	Van Urartu Müzesi	0,92

	Ordu Gezisi	1,00
	Koronavirüsü Nasıl Yendim?	0,87
Son test	İki Kardeşin Kaybolması	1,00
	Kar Yağıyor	1,00
	Güvenli ve Temiz Okullar	0,91
	Yemek Programı Kuralları	0,84
	Okul Nasıl Yapılır?	0,96
	İnstagram Hesabı Nasıl Açılır?	0,85
	İzleme	Eski Zamanların Dövüşü
Köy Okuluna Yardım		0,81
Deprem Çantası		0,78
Körebe Nasıl Oynanır?		0,95

Bütün metinlere bakıldığında korelasyon katsayılarının 0,74 ile 1,00 arasında değiştiği görülmektedir. Korelasyon katsayısı, 0.00- 0.30 arasında düşük; 0.30-0.70 arasında orta; 0.70-1.00 arasında yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu durum puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

İnandırıcılık. Çalışma; uygulama öncesi 5 oturum, uygulama sürecinde 14 oturum, son test aşamasında 2 oturum ve izleme testi aşamasında 1 oturum olmak üzere toplam 22 oturumda yapılmıştır. Son testte 4 hafta sonra izleme testi yapılması dışında çalışma birer hafta aralıklı olacak şekilde devam etmiştir. Bu süreçte araştırmacı çalışma boyunca bütün oturumlarda fiilen bulunmuş ve sürecin her aşamasında veri kaybı olmaması için sürekli gözlem yapmış ve notlar tutmuştur. Çalışma boyunca araştırmacının rolü açıkça ifade edilmiş ve nesnel bir süreç olması için gerekli önlemler alınmıştır. Veriler; görüşme, gözlem, doküman üzerinden çoklu yöntemlerle toplanmıştır. Her bir verinin nasıl toplandığı, nasıl analiz edildiği ve nasıl ilişkilendirildiği açıkça ifade edilmiştir. Verilerin derinliğine ulaşılması adına süreç boyunca doküman, görüşme ve gözlemlerden elde edilen bütün veriler karşılaştırılarak veriler ilişkilendirilmiştir. Verilerin çeşitliliğinin sağlanması adına deneysel süreçte ulaşılan bütün metinler, süreç içindeki gözlemler, görüşme notları,

etkinliklerdeki fotoğraflar ve dokümanlar birlikte kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan yöntemler için uzmanlardan görüşler alınmıştır. Çalışma boyunca elde edilen bütün veriler hem uzman hem de sınıf öğretmenlerinin kontrolüne sunulmuştur. Değerlendirmeler iki sınıf öğretmenin desteğiyle yapılmış ve sonuçlarla ilgili uzman desteği alınmıştır. Katılımcı teyidini sağlamak adına başlama düzeyinden izleme testine kadar bütün metinlerde metinler yazıldıktan sonra birlikte metin üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu süreçte değerlendirme metni düzeltme amacı taşımayıp bireyin yazdığı metnin tam olarak anlaşılması amacıyla yapılmıştır. Bu da puanlamada olası hataların önüne geçilmesini sağlamıştır. Aynı şekilde gözlem ve görüşmelerde katılımcıların net olmayan ifadeleri ve davranışlarının açığa kavuşması için katılımcıların teyidi sağlanmıştır.

Aktarılabirlik. Aktarılabirlik adına çalışmanın yöntemi, bağımsız değişkeni, katılımcıların seçimi, katılımcıların özellikleri, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguları ayrıntılı olarak gerekçeleriyle birlikte sunulmuştur. Böylece okuyucu ve diğer araştırmacılara kendi sonuçlarına ulaşma ve yorumda bulunma imkânı sağlanmıştır.

Tutarlılık. Çalışmanın tutarlık incelemesi için iki uzmandan destek alınmıştır. Bu süreç uygulama sürecine geçmeden önce başlamış ve verilerin raporlaştırılmasına kadar devam etmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ilerlenmesi olası hataların önüne geçmiştir.

Teyit edilebilirlik. Teyit incelemesi süreç boyunca yapılmıştır. Bu aşamada ham verilerin ve verilerden ulaşılan kodlar ile bulgular/sonuçların dışarıdan kontrolü sağlanmıştır. Böylece veriler arasında olası uyumsuzlukların önüne geçilmiştir. Ayrıca çalışmada elde edilen bütün veriler (metinler, puanlama cetveli, görüşme kayıtları, gözlem notları, fotoğraflar vb.) teyit edilmesi amacıyla muhafaza edilmektedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgulara, yorumlara, veli ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Nicel bulgular; hikâye edici ve bilgilendirici metin türüne ilişkin bulgular, metin dış yapısı ile dil ve anlatıma yönelik bulgular, yazma kaygısına ilişkin bulgular ve yazma motivasyonuna ilişkin bulgular şeklinde verilmiştir. Nitel bulgular ise cümle-kelime analizine ilişkin bulgular, öğrencilerin görüşleri ve velinin görüşleri şeklinde verilmiştir. Bulgularla birlikte verilere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

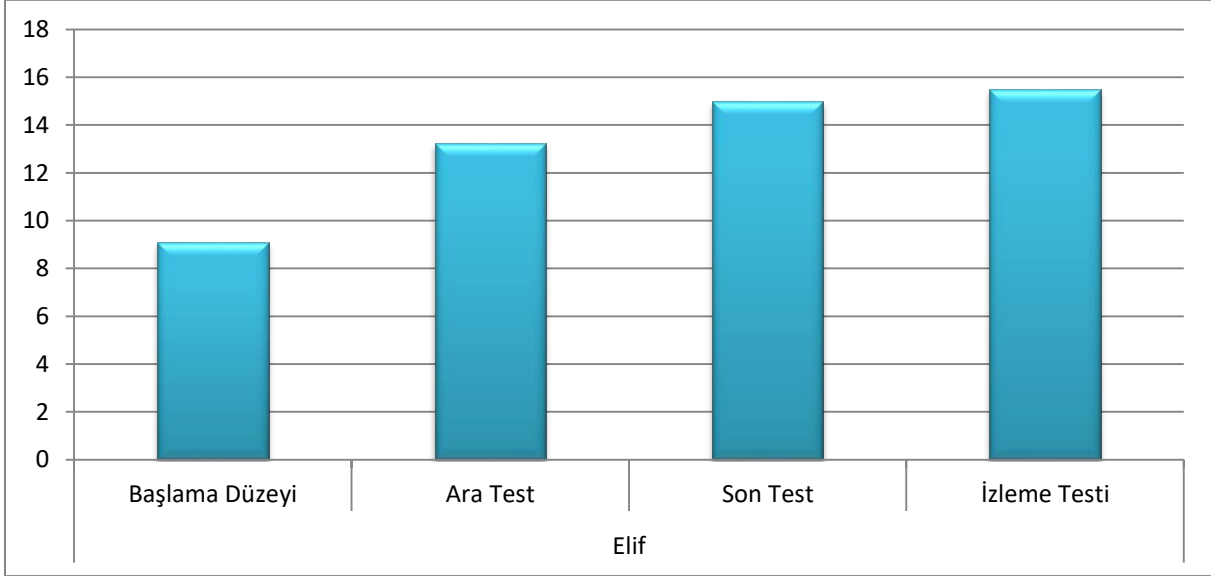
Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde Elif ve Arda'nın hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerisi, metin dış yapısı ile dil ve anlatım, yazma kaygısı ve yazma motivasyonuna yönelik deneysel çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Metin türüne ilişkin başlama, ara test, son test ve izleme testi grafiği, etki büyüklüğü ve metin elementleri, metin içyapısı ile dil ve anlatım, yazma motivasyonu ve yazma kaygısına yönelik bulgular şeklinde sunulmuştur.

Hikâye edici metin yazma becerisine ilişkin bulgular. Hikâye edici metin yazma becerisine ilişkin bulgularda her bir öğrenci için başlama düzeyi, ara test, son test ve izleme testinde yazdıkları metinlerin puanları grafik şeklinde verilmiş, hikâye elementlerine ilişkin bulgular ile birlikte yorumlanmıştır. Ardından uygulamanın etki büyüklüğüne ilişkin grafik ve yorumlara yer verilmiştir.

Elif'in hikâye edici metin puanlarına ilişkin bulgular. Uygulama başlangıcında Elif'in hikâye edici metinler ve hikâye elementleri konusundaki bilgisine bakılmış, bu konuda kısa bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede Elif'in hikâye edici türü ve hikâye elementlerinden çoğunu tanıdığı ve örnek verebildiği görülmüştür. Başlama düzeyinde üç metin yazdırılmış ve Elif'in metin yazmadan önce hazırlık yaptığı ve ne yazacağı konusunda bir plan yaptığı görülmüştür. Elif'in bir metni ortalama bir saatte yazdığı ve metinleri genelde en az bir kez kontrol ettiği görülmüştür. Hikâye edici metinleri yazarken daha çok elementlere ve metin yazarken ne kadar bağımsız olması gerektiğine yönelik sorular sorduğu görülmüştür. Son testte metinler yazılırken Elif'in başlama düzeyine göre daha organize çalıştığı, metin türüne ve elementlere yönelik sorularının azaldığı ve metin yazma süresinin ortalama 40 dakikaya kadar düştüğü görülmüştür. Son olarak metinlerini kontrol ederken direkt element ismi

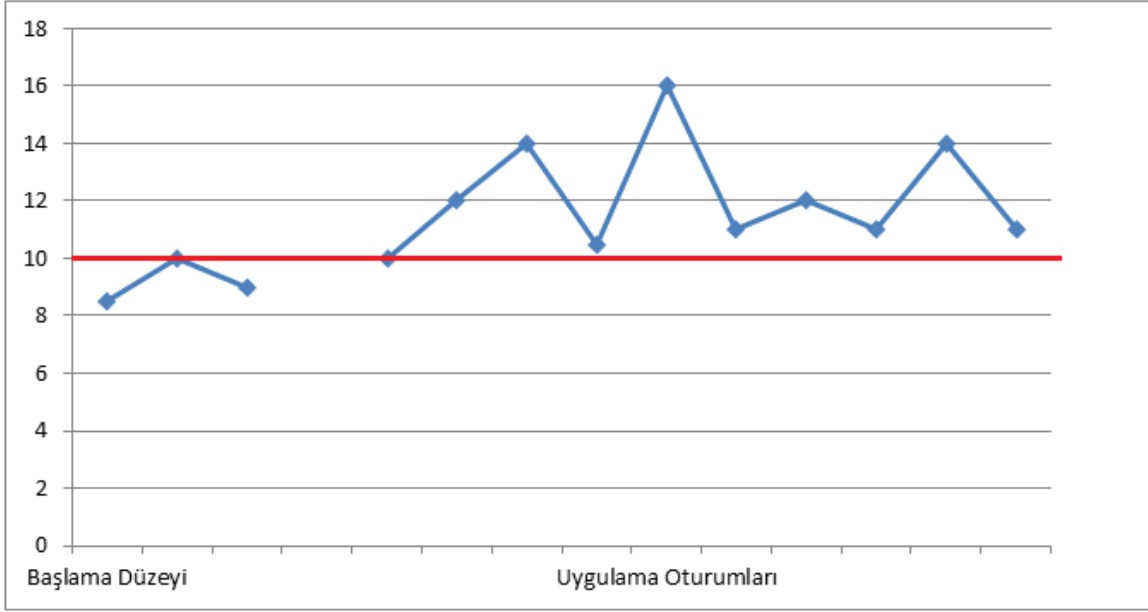
belirtmeden, elemente ne kadar yer verdiğine yönelik kontrolleri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda hikâye edici metin türünde Elif'e ait başlama düzeyi, ara test, son test ve izleme testi puanları Şekil 3'teki gibidir.



Şekil 3. Elif'in hikâye edici metin türü puanları

Şekilde görüldüğü gibi Elif, 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 9,1 puan almıştır. Elif'in uygulama oturumlarında ara test için seçilen iki metinden aldığı puanların ortalaması 13,25'tir. Uygulama sonunda yapılan oturumda son test metinlerinin ortalaması 15'tir. Başlama düzeyi ile son test arasında %64,83'lük bir artış olduğu görülmektedir. Uygulama oturumlarından sonra yapılan izleme testinde Elif'in metin puan ortalaması 15,5'tir. Başlama düzeyi ile izleme testi arasında 70,32'lik bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca, son test puanı ile izleme testi puanı arasında % 3,33'lük bir fark görülmektedir. Puanların, uygulamadan sonra hâlâ artış eğiliminde olması, son test ile izleme testi arasındaki sürede Elif'in tatilde olmasından kaynaklı ve kendi beyanına göre bol kitap okuyup aynı zamanda ara sıra çeşitli konularda yazma çalışmaları yapmasına bağlanmaktadır.

Elif'e ait hikâye edici metin türünde uygulamanın etki büyüklüğüne ilişkin sonuçlar Şekil 4'teki gibidir.



Şekil 4. Elif- Hikâye edici metin etki büyüklüğü

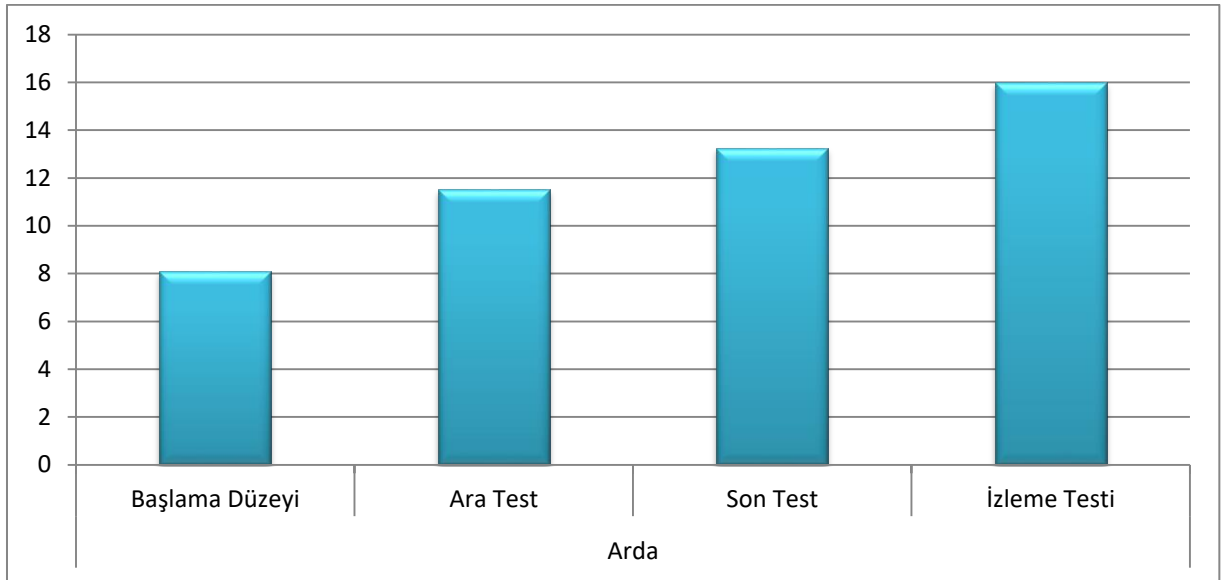
Şekil 4'e bakıldığında Örtüşmeyen Veri Yüzdesi'nin (ÖVY) %90 olduğu görülmektedir. ÖVY etki büyüklüğü referans aralıklarına göre Elif için, yapılan uygulama hikâye edici metin türünde çok etkili müdahaleye işaret etmektedir.

Elif'in Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ne göre başlama düzeyinde genel olarak bütün elementlere yer verdiği görülmekle birlikte bir metinde tepki elementine yer vermediği görülmüştür. Son testte Elif'in bütün metinlerde hikâye elementlerinin hepsine yer verdiği görülmüştür. Ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki elementlerinde başlama düzeyi ile son test puanları arasında bir artış görülmekle birlikte, Elif'in son testte tam puan aldığı tek element girişim elementidir. Değişimin olmadığı element ise sonuç elementidir.

Bulgulardan hareketle Elif için uygulanan programın hikâye edici metin türünde yazma beceresinde olumlu yönde katkı sağladığı, hikâye elementleri bağlamında ise genel olarak elementler düzeyinde olumlu gelişim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu gelişimin de uygulanan programdan kaynaklandığı söylenebilir.

Arda'nın hikâye edici metin puanlarına ilişkin bulgular. Uygulama başlangıcında Arda'nın hikâye edici metinler ve hikâye elementleri konusundaki bilgisine bakılmış, bu konuda kısa bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede Arda'nın hikâye edici türü büyük oranda tanıdığı, hikâye elementlerinden bazılarını tanıdığı ve elementlere örnek verebildiği görülmüştür. Başlama düzeyinde üç metin yazdırılmış ve Arda'nın metni yazmadan önce fazla hazırlık yapmadığı ve sadece ne yazacağını

biraz düşündüğü görülmüştür. Başlama düzeyinde özellikle ilk cümleyi yazdıktan sonra durup düşünmeye başladığı gözlemlenmiştir. Arda bir metni ortalama 30 dakikada yazmış, metinleri genelde bitirir bitirmez hemen araştırmacıya teslim etmiştir veya teslim etmek istemiştir. Hikâye edici metinleri yazarken daha çok elementlere ve cümlelere/kelimelere yönelik sorular sormuştur. Son testte metinler yazılırken Arda'nın başlama düzeyine göre daha organize çalıştığı, yazmaya başlamadan önce plan yaptığı, metin türüne ve elementlere yönelik sorularının olmadığı ve metin yazma süresinin ortalama 40-45 dakikaya kadar çıktığı görülmüştür. Son olarak metinlerini kontrol ederken direkt element ismi belirtmeden elemente ne kadar yer verdiğini ve yazdığı cümlelerin ve kelimelerin doğruluğunu kontrol ettiği görülmüştür. Bu bağlamda hikâye edici metin türünde Arda'ya ait başlama düzeyi, ara test, son test ve izleme testi puanları Şekil 5'teki gibidir.

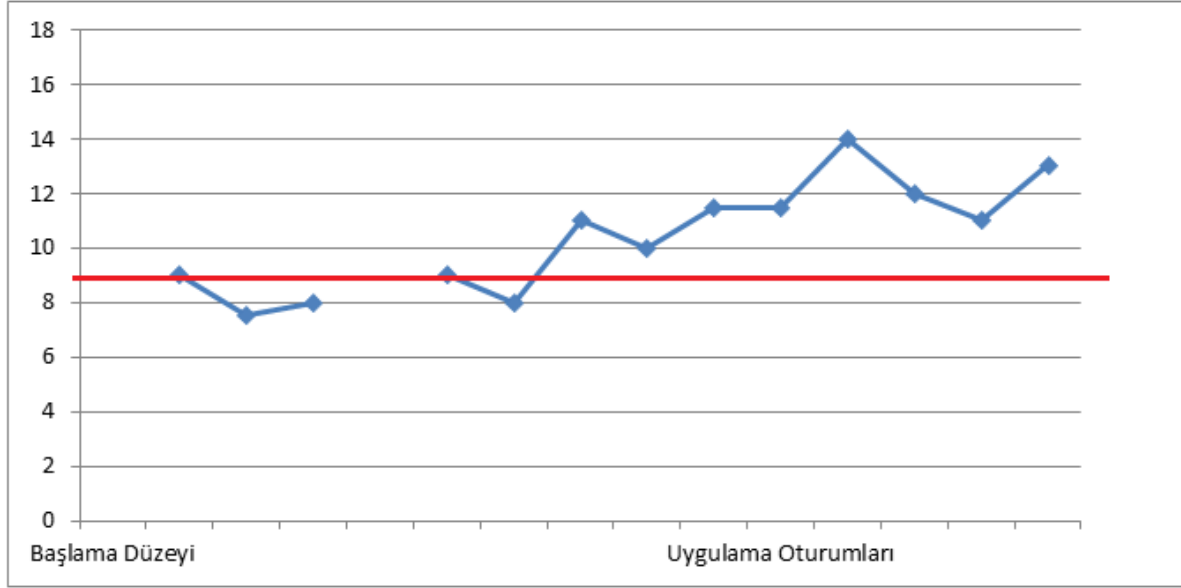


Şekil 5. Arda'nın hikâye edici metin türü puanları

Şekil 5'te görüldüğü gibi Arda, 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 8,1 puan almıştır. Arda'nın uygulama oturumlarında ara test için seçilen iki metinden aldığı puanların ortalaması 11,5'tir. Uygulama sonunda yapılan oturumda son test metinlerinin ortalaması 13,25'tir. Başlama düzeyi ile son test arasında %63,58'lik bir artış olduğu görülmektedir. Uygulama oturumlarından sonra yapılan izleme testinde Arda'nın metninin ortalaması 16 puandır. Başlama düzeyi ile izleme testi arasında % 97,53'lük bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca, son test puanı ile izleme testi puanı arasında % 20,75'lik bir

artış görülmektedir. Uygulamanın bitiminden 5 hafta sonra elde edilen bu sonuç dikkat çekmiş, Arda ile bir görüşme yapılmıştır. Arda, bu metni daha önceden planladığını, taslak çalışmasını yaptığını ifade etmiştir. Bu bilgilerden hareketle bu farkın sebebinin Arda'nın yüksek bir motivasyonla metni yazması ve metni dışarıdan gelen talep yerine kendi isteğiyle yazmasına bağlanmıştır.

Arda'ya ait hikâye edici metin türünde uygulamanın etki büyüklüğüne ilişkin sonuçlar Şekil 6'daki gibidir.



Şekil 6. Arda- Hikâye edici metin etki büyüklüğü

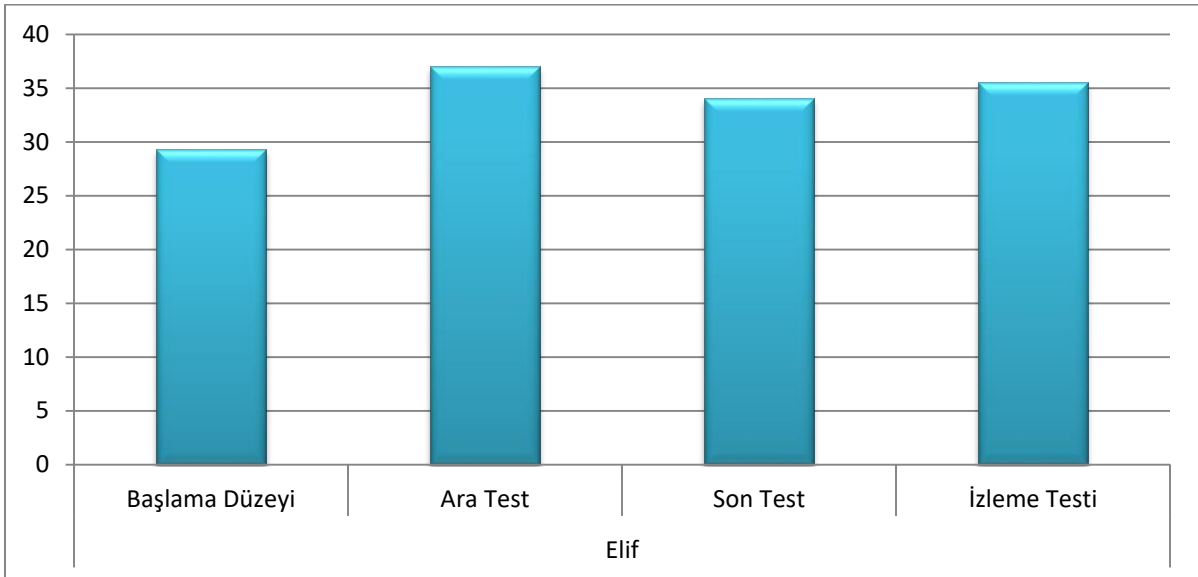
Şekil 6'ya bakıldığında Örtüşmeyen Veri Yüzdesi'nin (ÖVY) %80 olduğu görülmektedir. ÖVY etki büyüklüğü referans aralıklarına göre Arda için, yapılan uygulama hikâye edici metin türünde etkili müdahaleye işaret etmektedir.

Arda'nın Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ne göre başlama düzeyinde bir metinde amaç ve sonuç elementine, diğer metinde ise tepki elementine yer vermediği görülmüştür. Son testte Arda'nın bütün metinlerinde hikâye elementlerinin hepsine yer verdiği görülmüştür. Ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, sonuç ve tepki elementlerinde başlama düzeyi ile son test puanları arasında bir artış görülmekle birlikte Arda'nın son testte tam puan aldığı element bulunmamaktadır. Değişimin olmadığı element ise girişim elementidir.

Bulgulardan hareketle Arda için uygulanan programın hikâye edici metin türünde yazma beceresinde olumlu yönde katkı sağladığı, hikâye elementleri bağlamında ise genel olarak elementler düzeyinde olumlu gelişim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu gelişimin de uygulanan programdan kaynaklandığı söylenebilir.

Bilgilendirici metin türüne ilişkin bulgular. Bilgilendirici metin türüne ilişkin bulgularda her bir öğrenci için başlama düzeyi, ara test, son test ve izleme testinde yazdıkları metinlerin puanları grafik şeklinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Ardından uygulamanın etki büyüklüğüne ilişkin grafik ve yorumlara yer verilmiştir.

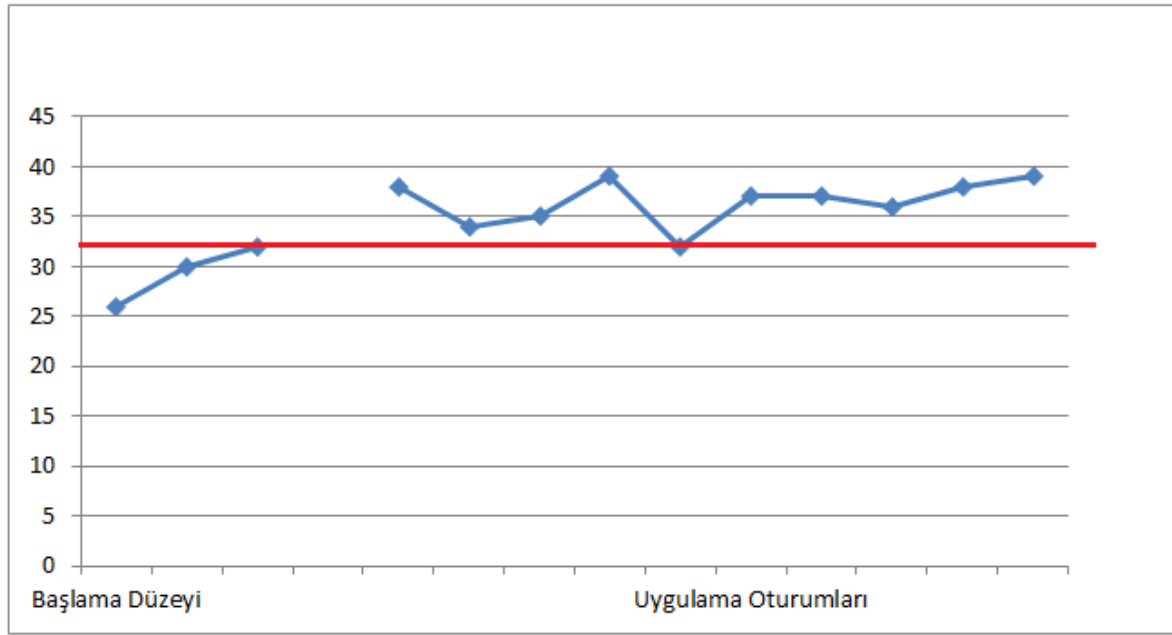
Elif'in bilgilendirici metin puanlarına ilişkin bulgular. Uygulama başlangıcında Elif'in bilgilendirici metinler ve bilgilendirici metin elementleri konusundaki bilgisine bakılmış bu konuda kısa bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede Elif'in bilgilendirici metin türünü kısmen tanıdığı, bilgilendirici metin elementlerinden birkaçını bildiği ve bunlara örnek verebildiği görülmüştür. Başlama düzeyinde üç metin yazdırılmış ve Elif'in metni yazmadan önce hazırlık yaptığı ve ne yazacağı konusunda bir plan yaptığı görülmüştür. Elif'in bir metni ortalama bir saatte yazdığı ve metinleri genelde en az bir kez kontrol ettiği görülmüştür. Bilgilendirici metinleri yazarken daha çok hangi bilgileri nasıl organize edeceği ile ilgili sorular sormuştur. Son testte metinler yazılırken Elif'in başlama düzeyine göre daha organize çalıştığı, metin türüne yönelik ve bilgileri organize etme konusunda sorularının azaldığı ve metin yazma süresinin ortalama 45 dakikaya kadar düştüğü görülmüştür. Son olarak metinlerini kontrol ederken unuttuğunu düşündüğü bilgileri ve cümlelerini kontrol ettiği görülmüştür. Bu bağlamda bilgilendirici metin türünde Elif'e ait başlama düzeyi, ara test, son test ve izleme testi puanları Şekil 7'deki gibidir.



Şekil 7. Elif'in bilgilendirici metin türü puanları

Şekilde görüldüğü gibi Elif, Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 29,3 puan almıştır. Elif'in uygulama oturumlarından ara test için seçilen iki metinden aldığı puanların ortalaması 37'dir. Uygulama sonunda yapılan yoklamada son test metinlerinin ortalaması 34'tür. Başlama düzeyi ile son test arasında % 16,04'lük bir artış olduğu görülmektedir. Uygulama oturumlarından sonra yapılan izleme testinde Elif'in metin puan ortalaması 35,5 puandır. Başlama düzeyi ile izleme testi arasında % 21,16'lık bir artış olduğu görülmektedir.

Elif'e ait bilgilendirici metin türünde uygulamanın etki büyüklüğüne ilişkin sonuçlar Şekil 8'deki gibidir.



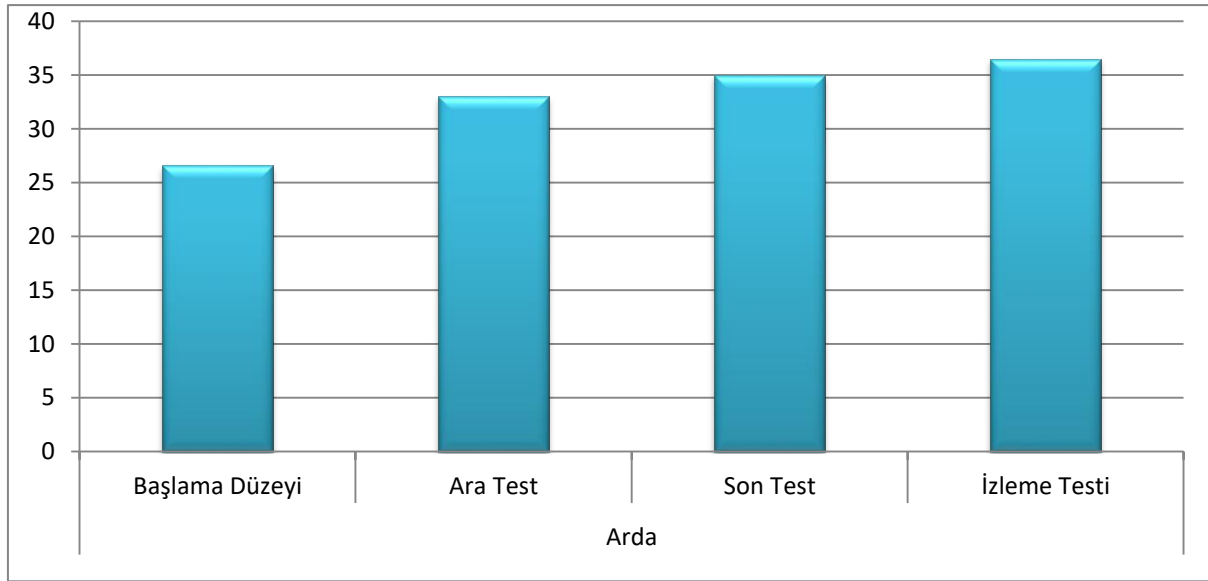
Şekil 8. Elif'in bilgilendirici metin etki büyüklüğü

Şekil 8'e bakıldığında Örtüşmeyen Veri Yüzdesi'nin (ÖVY) %90 olduğu görülmektedir. ÖVY etki büyüklüğü referans aralıklarına göre Elif için, yapılan uygulama bilgilendirici metin türünde *çok etkili müdahaleye* işaret etmektedir.

Elif'in bilgilendirici metin yazma becerisi metin elementleri bağlamında incelendiğinde başlama düzeyinde başlık, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi, söz/sözcük öbeklerinin yerinde ve doğru kullanımı, düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı konusunda başarılı olduğu görülmüştür. Buna karşın ana fikir, yardımcı fikirler, gereksiz ayrıntı ve tekrarlara yer verilmemesi, durumlar ve bilgilerin doğru sıralanması, cümlelerin mantıklı sıralanması, metni doğru şekilde paragraflara ayırma, giriş, gelişme, sonuç, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kâğıt düzeninden istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrası yapılan

son testte başlık, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi, söz/ sözcük öbeklerinin yerinde ve doğru kullanımı, düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı konusunda puan artışı olmakla birlikte başlama düzeyinde başarısız olunan ana fikir, gereksiz ayrıntı ve tekrarlara yer verilmemesi, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde de olumlu yönde bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın yardımcı fikirler, durumlar ve bilgilerin doğru sıralanması, cümlelerin mantıklı sıralanması, metni doğru şekilde paragraflara ayırma, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kâğıt düzeninde istenilen seviyede bir ilerleme olmadığı görülmüştür.

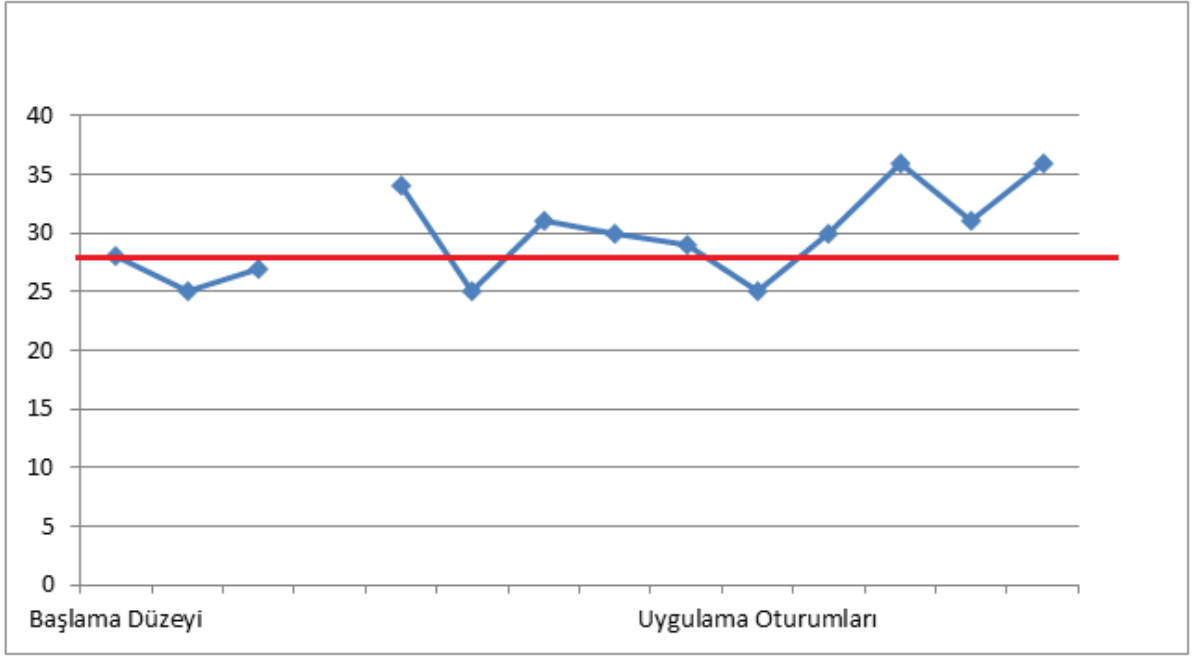
Arda'nın bilgilendirici metin puanlarına ilişkin bulgular. Uygulama başlangıcında Arda'nın bilgilendirici metinler ve bilgilendirici metin elementleri konusundaki bilgisine bakılmış bu konuda kısa bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede Arda'nın bilgilendirici metin türünü kısmen tanıdığı, bilgilendirici metin elementlerinden birkaçını bildiği ve bunlara örnek verebildiği görülmüştür. Başlama düzeyinde üç metin yazdırılmış ve Arda'nın metin yazmadan önce hazırlık yapmadığı görülmüştür. Arda'nın bir metni ortalama 30-35 dakikada yazdığı ve metinleri genelde kontrol etmediği görülmüştür. Bilgilendirici metinleri yazarken daha çok hangi bilgilere yer vermesi gerektiği, cümle ve kelimeleri nasıl yazacağı konusunda sorular sormuştur. Son testte metinler yazılırken Arda'nın başlama düzeyine göre planlama yapmaya çalıştığı, cümle ve kelimeleri nasıl yazacağı konusunda sorularının devam ettiği ve metin yazma süresinin değişmediği görülmüştür. Son olarak metinlerini kontrol ederken vermek istediği bilgileri verip vermediğini, cümlelerini ve kelimelerini kontrol ettiği görülmüştür. Bu bağlamda bilgilendirici metin türünde Arda'ya ait başlama düzeyi, ara test, son test ve izleme testi puanları Şekil 9'daki gibidir.



Şekil 9. Arda'nın bilgilendirici metin türü puanları

Şekil 9'da görüldüğü gibi Arda, Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 26,6 puan almıştır. Arda'nın uygulama oturumlarında ara test için seçilen iki metnin ortalaması 33 puandır. Uygulama sonunda yapılan yoklamada son test metinlerinin ortalaması 35 puandır. Başlama düzeyi ile son test arasında % 31,57'lik bir artış olduğu görülmektedir. Uygulama oturumlarının bitiminden sonra yapılan izleme testinde Arda'nın metin puan ortalaması 36,5 puandır. Başlama düzeyi ile izleme testi arasında %37,21'lik bir artış olduğu görülmektedir.

Arda'ya ait bilgilendirici metin türünde uygulamanın etki büyüklüğüne ilişkin sonuçlar Şekil 10'daki gibidir.



Şekil 10. Arda'nın bilgilendirici metin etki büyüklüğü

Şekil 10'a bakıldığında Örtüşmeyen Veri Yüzdesi'nin (ÖVY) %80 olduğu görülmektedir. ÖVY etki büyüklüğü referans aralıklarına göre Arda için, yapılan uygulama bilgilendirici metin türünde etkili müdahaleye işaret etmektedir.

Arda'nın bilgilendirici metin yazma becerisi, metin elementleri bağlamında incelendiğinde başlama düzeyinde başlık, ana fikir, söz/sözcük öbeklerinin kullanımı ve düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı konusunda başarılı olduğu buna karşın yardımcı fikirler, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi kurma, gereksiz ayrıntı ve tekrarlara yer verilmemesi, durumlar ve bilgilerin doğru sıralanması, cümlelerin mantıklı sıralanması, metni doğru şekilde paragraflara ayırma, giriş, gelişme, sonuç, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kâğıt düzeninde istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrası yapılan son testte başlık, ana fikir, söz/ sözcük öbeklerinin yerinde ve doğru kullanımı, düşünceyi geliştirme yollarını kullanma konularında puan artışı görülürken bununla birlikte başlama düzeyinde başarısız olunan sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi kurma, gereksiz ayrıntı ve tekrarlara yer verilmemesi, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde olumlu yönde bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın yardımcı fikirler, durumlar ve bilgilerin doğru sıralanması, cümlelerin mantıklı sıralanması, metni doğru şekilde paragraflara ayırma, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kâğıt düzeninde istenilen seviyede bir ilerleme olmadığı görülmüştür.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının iki öğrencinin bilgilendirici metin elementlerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmekle birlikte yardımcı fikirler, durumlar ve bilgilerin doğru sıralanması, cümlelerin mantıklı sıralanması, metni doğru şekilde paragraflara ayırma, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kâğıt düzeninde etkili olmadığı görülmektedir.

Metin dış yapısı ile dil ve anlatıma yönelik bulgular. Öğrencilerin metinleri, metin dış yapısı ile dil ve anlatım bakımından incelenmiştir. Bu incelemede öğrencilerin en fazla yaptığı hataların sırasıyla: noktalama işaretleri, büyük-küçük harflerin yazımı, bağlaçların kullanımı ve metni paragraflara ayırma konusunda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaptığı hatalar ve örnekleri şöyledir:

Nokta, virgül, kesme işareti, konuşma çizgisi, ünlem gibi noktalama işaretleri yanlış yerde kullanılmaktadır. Örnek:

Arda: “... Her dersten sonra Kolonya sıkması Gerekli. sınıfta. maske çıkarmak yasaktır.”

Elif: “ Esmayı, Hatice Hanım – Askerim mehmetim (Konuşma çizgisi kullanılmış), Yasinle, Ereni bulmaya... (Yasin ile Eren'i bulmaya)

Büyük-küçük harflere dikkat edilmemektedir. Örnek:

Arda: “... okullar Açılırsa okullarda... yalnız Bir sıraya... Ali bey... pozitif..”

Elif: “ Orduya (Ordu'ya), perşembe yaylası (Perşembe Yaylası), şenay hanım(Şenay Hanım)

Bağlaçlar yanlış yerde kullanılmakta, özellikle de/da bağlacı ve ki bağlacı önceki kelimeye bitişik yazılmaktadır.

Örnek: Arda: “Ali beyede... Efedede (Efe de), Erhanda (Erhan da)

Elif: “ Bu yazım da (Ek ile bağlacı karıştırmış), vereceklerdiki (verceklerdi ki), birtanede (bir tane de), sizde (siz de)”

Metinler paragraflara ayrılmamaktadır.

Örnek: Bu metin ve diğer metinler bu şekilde tek paragraf halinde yazılmış.

Okul nasıl yapılır

Eğer bir gün bir tane okul yapmak isterseniz bu metni okuduktan sonra nasıl yapılır anlarsınız. İlk önce bir okul yapar sanız defterle dayanıklı olmalı, fermizli gözetli bahçeli olmalı bahçenin içinde çeşitli ağaçlar, park, ağaç olmalı. Sınıflara gelince Forolara ışıklar, yeni sıralar, akülü tahta olmalı. Mesela bir gün bir tane engelli çocuk okula geldiğinde ayzden Kilozetli tuvalet ve her zaman alt kata olması lazımdır okulda olması olmaz. Kofrans salonu, eğer yoksa çocuklar istediği filmi, toplantı yapmak için okis gelince çocuklar nerede sipor yapar ayzden sipor salonunda olmalı. Çocuklar kitap okusun diye kütüphanelerde olmalı. Tabii önemli si kontin 2 tane konti çocukların sırası, bez mamaları için çok iyi bir yer olur. Bu kütüphaneye uyararsanız çok güzel bir tane okul yaparsınız.

Bunlarla birlikte kelime ve satır aralarında yeteri kadar boşluk bırakmama, bazı harfleri yanlış yazma, satır sonuna sığmayan kelimeleri kuralına göre ayırmama, metinlerin iki yana yaslı olmaması, okunaklılık, sayfanın sağ ve sol tarafında uygun boşluk bırakılmaması gibi hatalar görülmüştür. Bu hatalara yönelik öğrenci metinlerinden örnek görseller şöyledir:

eğer okular Asılırsa okularda dezenk Fentan, mesafe, maska ve temizlik önemlidir ve Her sınıfta 12 tane öğrencinin bulunması, ve Her öğrencilerin yanında 1 tane maske Fazladan olsun ve Bac kolun yası olmasız zorunlu Her dersten sonra kolonya sıkması gerekli. Sınıfta maske çıkarmak yasaktır. Sınıfta Her Bir öğrencinin yalnız bir sıraya oturacak. Ve Her koridorda Birtane dezenk Fentan olacak. covid-19 önlemler

Numarası seçtiğiniz için numarası girince size gelen kodu girince sizden adı, soyadı, doğum günü, bu işlemleri yaptıktan sonra siz kendinize birtane şifre belirleyecek siziniz ve hesabınız uluşuyor. Şifrenizi kimseyle paylaşmayın yoksa hesabınız çalınır.

Korona virüsü nasıl yendim!

Bir salı günü Ali bey her sabah kalkar kahvaltıda dışarı çıkmak söylendi. Bu ritmi her gün uyguladık ve bekledi beslenirdi. Bu sabah galerisine giderken yolda bir tane su aldı. Suyla satan adam meğerse koronaymış ve Ali beyde bulaştırmıştı. Ali bey galerideki iki çalışanıda bulaştırdı ve orada gelen giden herkese bulaştı. Ali bey bu durumu eve gelirken anlattı. Hemen 112

Yasın ve annesinin şehit olması

Yasın ve Emre, bu ikiz kardeşler Kurtuluş Savaşına annesiyle yemek götürüyorlardı. Yasın 9 yaşındaydı, Emre ise 8 yaşındaydı. Anneside Hatice Hanım Cepede ona Sultan diyorlardı. Orda bir asker vardı abisi şehit olmuştu ve şimdi kendi kendine tek başına savaşıyordu.

Hatice Hanım - Askerim Mehmetim Mehmet kendini izme bak bende burdasenin annemin diye söyledi.

Yasın - Mehmet abim sen benim abimsin kendini izme hadi cepede git Orda seni çağırıyorlar.

Emrede tam o sırada Cepede geçiyordu birden bir boba atıldığını gördü. Hemen annesinin yanına koştu. "Anne, Anneee" orda bir boba sordum yanındaydı hadi Yüzbaşı Alamedin yanına gidip söyleyelim.

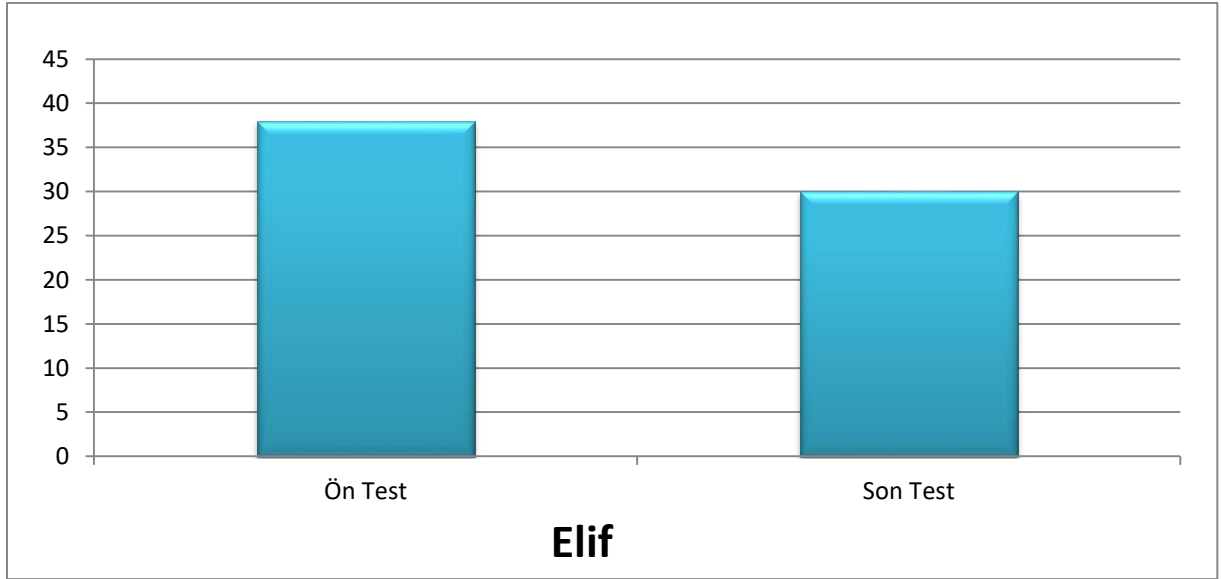
Hatice Hanım - Tamam oğlum hadi koş gidelim.

Danteller ilk önce ip ama ipek ipe sarılır. sonra İpeyimizi inermiz ve İsalet Parmagımızı da alırız sonra İnesi dolarız en pof noktasında İpimiz İnesi sağdan Soladoğru yaparız İstedüğün sekili veririz. Ama en çok kullandığımız Sekil üçgeni. Gülele yumurtale yapılır İpeği İstedüğümüz renkte kullanabiliriz. Genellikle bu İpekleri dantelleri kız cesisine koyular. kız bas gitmesin diye ve bide dante İsmimizde kullanmamız gerek İğne İnce olucak eyer olmasa daha zor yaparsınız.

Öğrencilerin metin dış yapısı ile dil ve anlatıma yönelik hataları incelendiğinde başlama düzeyi ve son testte benzer hataların devam ettiği, kısmi bir düzelme görülmekle birlikte bunun öğrencilerin bu süreçte sürekli yazı yazmasından kaynaklı olabileceği ve buna bağlı olarak da çalışmanın metin dış yapısı ile dil ve anlatım üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Yazma kaygısına ilişkin bulgular. Öğrencilerin yazma kaygısının belirlenmesi için Yazma Kaygısı Ölçeği ile başlama düzeyinde ve uygulama bitiminde öğrencilere iki kere ölçek uygulanmıştır. İlk uygulamada öğrencilerin dil becerileri göz önünde buldurularak araştırmacı tarafından ölçek maddeleri bir kez okunmuş ve maddeler açıklanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin birçok kavramı tam olarak anlamadığı gözlemlenmiş ve öğrencilere kavramlar açıklanmıştır. Yazılarının eleştirilmesi ve değerlendirilmesi, yazmaktan kaçınma, yazısını paylaşma, kötü yazma kaygısı, not kaygısı, yazısına ve yazma becerisine yönelik algısı ve yazma sırasında kendisinde meydana gelen fiziksel tepkiler gibi birçok maddeyi içeren ölçekle yapılan ölçümlerden elde edilen verilerle karşılaştırma yapılarak her öğrenci için yazma kaygısı grafiği oluşturulmuştur. Bu bağlamda yazma kaygısına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Elif'in yazma kaygısına ilişkin başlama düzeyi ve son test ölçümlerine ait puanlar Şekil 11'de verilmiştir.

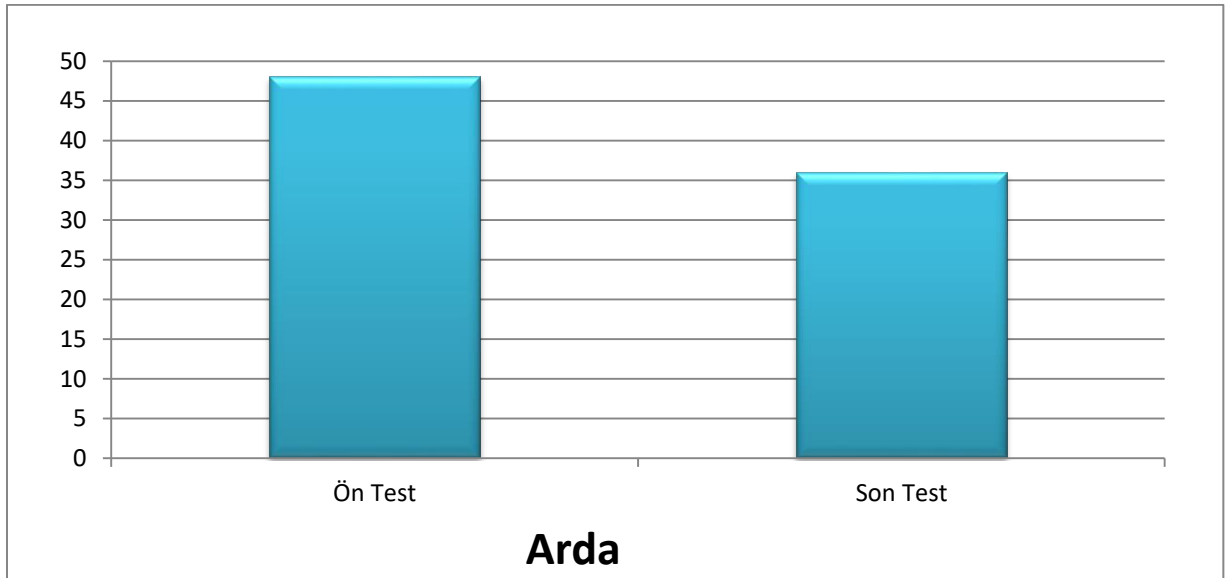


Şekil 11. Elif'in yazma kaygısı puanları

Şekil 11'de görüldüğü gibi Elif, Yazma Kaygısı Ölçeği'nden başlama düzeyinde 38 puan, uygulama bitiminde yapılan son testte ise 30 puan almıştır. Son testte, başlama düzeyine göre yazma kaygısında % 21,05 puanlık bir azalma görülmektedir. Bu durum Elif'in uygulamadan sonra yazma kaygısında bir azalma olduğunu göstermektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nde 20-33.33 aralığı düşük, 33.34-46.67 aralığı orta, 46.68-60 aralığı ise yüksek kaygı düzeyini göstermektedir. Buna

göre Elif'in uygulama öncesinde kaygı düzeyi *orta düzey* iken uygulama sonrasında *düşük düzeye* gelmiştir. Yazma kaygısında meydana gelen bu gerileme gözlem sonuçlarıyla karşılaştırıldığında kaygı düzeyindeki düşüşün ölçeğe tam olarak yansımadağı görülmektedir. Çünkü gözlemlerde elde edilen verilerde son testte Elif'in yazma kaygısının ölçekte görülenden daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Başlama düzeyinde yazı yazarken yazılarını paylaşmak istemeyen, *“Hiç güzel olmamış, çok saçma olmuş, ama kimse gülmesin, ben bile beğenmedim... yazsam saçma olur. Bence bunu okuyan dalga geçer. Allah aşkına böyle cümle olabilir mi? Hocam vallahi ben bile beğenmedim... Ben o metni paylaşmak istemiyorum. Çok kötü olmuş.”* şeklindeki ifadeleriyle kaygılarını dile getiren Elif'in süreç içinde bu konuda daha rahat davrandığı gözlemlerle kayıt altına alınmıştır.

Arda'nın yazma kaygısına ilişkin başlama düzeyi ve son test ölçümlerine ait puanlar Şekil 12'de verilmiştir.



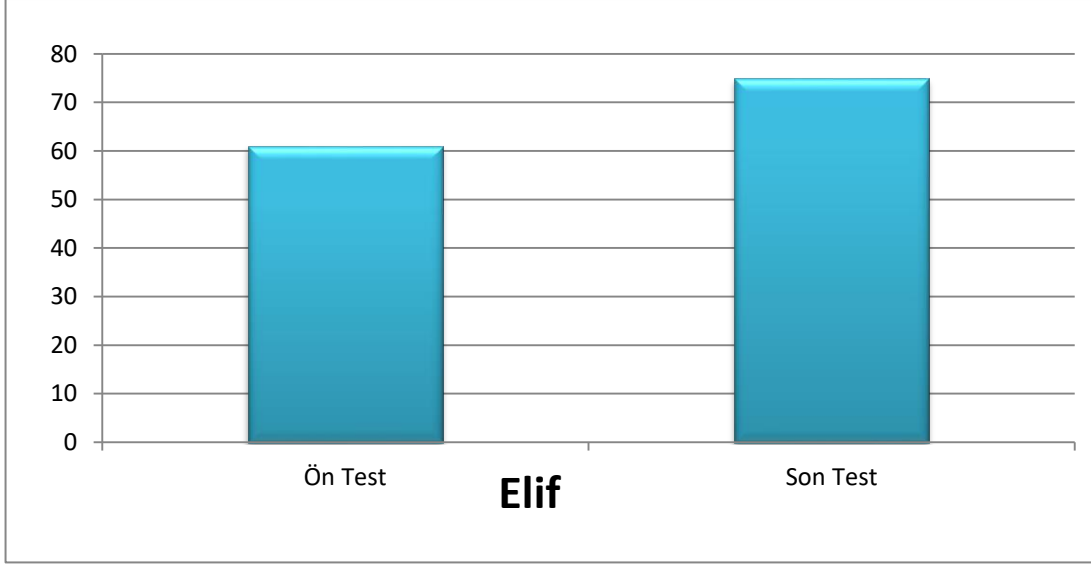
Şekil 12. Arda'nın yazma kaygısı puanları

Şekil 12'de görüldüğü gibi Arda, Yazma Kaygısı Ölçeği'nden ön testte 48 puan, uygulama bitiminde yapılan son testte ise 36 puan almıştır. Son testte, ön test puanına göre yazma kaygısında % 24,99 puanlık bir azalma görülmektedir. Bu durum Arda'nın uygulamadan sonra yazma kaygısında azalma olduğunu göstermektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nde 20-33.33 aralığı düşük, 33.34-46.67 aralığı orta, 46.68-60 aralığı ise yüksek kaygı düzeyini göstermektedir. Buna göre Arda'nın uygulama öncesinde kaygı düzeyi *yüksek düzey* iken uygulama sonrasında *orta düzeye* gerilemiştir. Arda'nın yazma kaygısında meydana gelen bu gerileme gözlem

sonuçlarıyla karşılaştırıldığında kaygı düzeyindeki düşüşün ölçeğe tam olarak yansımadağı görölmektedir. Çünkü gözlemlerde elde edilen verilerde son testte Arda'nın yazma kaygısının ölçekte görölenenden daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Başlama düzeyinde yazı yazarken yazılarını paylaşmak istemeyen, *“Bu yazıyı okuyan benimle dalga geçer, yazım çok kötü olmuş... Bunu saymasak olur mu? Böyle metin olmaz... Hocam, bu yazıyı kim okur? Ben bile beğenmiyorum. Utanıyorum”* şeklinde ifadeleriyle kaygılarını dile getiren Arda'nın süreç içinde bu konuda daha rahat davrandığı, son testte yazısını beğenen davranışları olduğu gözlemlerle kayıt altına alınmıştır.

Yazma motivasyonuna ilişkin bulgular. Öğrencilerin yazma motivasyonunun belirlenmesi için Yazma Motivasyonu Ölçeği ile başlama düzeyinde ve uygulama bitiminde öğrencilere iki kere ölçek uygulanmıştır. İlk uygulamada öğrencilerin dil becerileri göz önünde buldurularak araştırmacı tarafında ölçek maddeleri bir kez okunmuş ve maddeler açıklanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin bazı kavramları tam olarak anlamadığı gözlemlenmiş ve öğrencilere kavramlar açıklanmıştır. Yazmayı sevmesi, yazarken mutlu olması, yazmaktan zevk alması, kendini rahat hissetmesi, arkadaşları ve öğretmeni tarafından takdir edilme, yazarken sıkılmama, yorulmama gibi birçok maddeyi içeren ölçekle yapılan ölçümlerden elde edilen verilerle karşılaştırma yapılarak her öğrenci için yazma motivasyonu grafiğı oluşturulmuştur. Bu bağlamda yazma motivasyonuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

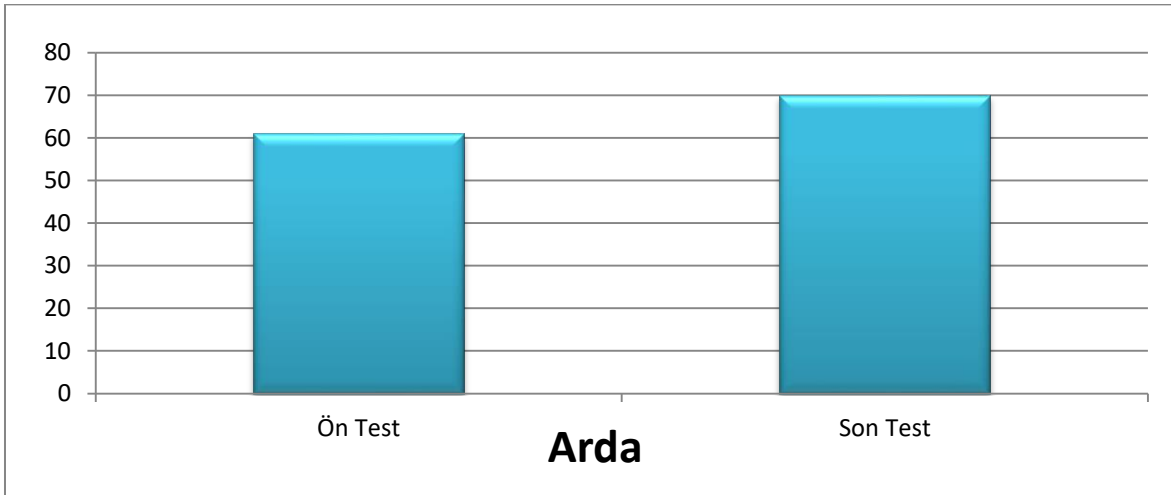
Elif'in yazma motivasyonuna ilişkin başlama düzeyi ve son test ölçümlerine ait puanlar Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. Elif'in yazma motivasyonu puanları

Şekil 13'te görüldüğü gibi Elif, Yazma Motivasyonu Ölçeğinden başlama düzeyinde 61 puan, uygulama bitiminde yapılan son testte ise 75 puan almıştır. Son testte başlama düzeyi puanına göre yazma motivasyonunda % 22,95 puanlık bir artış görülmüştür. Uygulama oturumları dışında Elif, kendi isteğiyle 4-5 metin yazmış, bunlardan üçünü araştırmacıyla paylaşmıştır. Ayrıca kendi ifadesine göre önemli gördüğü olayları bir günlük şeklinde yazmaya başlamış ancak detayları konusunda konuşmamıştır. Bu bulgulara göre uygulamanın, Elif'in yazma motivasyonunu arttırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Arda'nın yazma motivasyonuna ilişkin başlama düzeyi ve son test ölçümlerine ait puanlar Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Arda'nın yazma motivasyonu puanları

Şekil 14'te görüldüğü gibi Arda, Yazma Motivasyonu Ölçeği'nden başlama düzeyinde 61 puan, uygulama bitiminde yapılan son testte ise 70 puan almıştır. Son testte başlama düzeyi puanına göre yazma motivasyonunda % 14,75 puanlık bir artış görülmüştür. Arda uygulama oturumlarının üçüncü haftasından itibaren uygulama dışında metinler yazmaya başlamış, bunların hepsini araştırmacıyla paylaşmıştır. Metinlerin çoğu teknoloji ve ailede yaşadığı bir takım olayla ilgilidir. Arda'nın yazdığı metin sayısı 10-12 civarındadır. Ayrıca *“Ben bir şey yapacağım, ayıp olur mu bilmiyorum. Yani yazımı düzeltmek için. Birinci sınıfların defterinden (kılavuz çizgili defter) alsam yazım daha güzel olur mu? Ben yazmayı seviyorum.”* diyerek yazmaya karşı olan isteğini göstermiştir. Bu bulgulara göre uygulamanın, Arda'nın yazma motivasyonunu arttırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde Elif ve Arda'nın nitel analizler sonucunda ulaşılan cümle ve kelime hataları, uygulamaya ilişkin gözlemler, öğrencilerin ve velilerin uygulamaya ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Cümle ve kelime hatalarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin metinlerindeki cümleler ve kelimeler teker teker incelenmiş ve başlama düzeyi ile son test arasındaki hatalı cümle ve hatalı kelime oranına ve uygulama sürecindeki değişimine bakılmıştır. Bu kapsamda her bir öğrencinin başlama düzeyi ve son testte yazdığı hikâye edici ve bilgilendirici metinler (20 metin) incelenerek cümle-hatalı cümle sayısı ile kelime-hatalı kelime sayısı bulunmuştur. Öğrencilerin cümle ve kelime hatalarına ilişkin bilgiler Tablo 30'daki gibidir.

Tablo 30

Cümle ve Kelime Hataları

Öğrenci	Oturum	Hatalı cümle oranı (%)	Hatalı kelime oranı (%)
Elif	Başlama düzeyi	38,53	6,64
	Son test	9,37	3,17
	Başlama düzeyinden son teste değişim oranı	-75,68	-52,25
Arda	Başlama düzeyi	55,33	5,51
	Son test	18,86	1,85
	Başlama düzeyinden son teste değişim oranı	-65,91	-66,42

Tablo 30'a bakıldığında Elif'in başlama düzeyinde %38,53 olan hatalı cümle oranı son testte % 9,37'ye, başlama düzeyinde %6,64 olan hatalı kelime oranı son testte %3,17'ye gerilemiştir. Aynı şekilde Arda'nın başlama düzeyinde % 55,33 olan hatalı cümle oranı son testte % 18,86'ya, başlama düzeyinde %5,51 olan hatalı kelime oranı son testte % 1,85'e gerilemiştir.

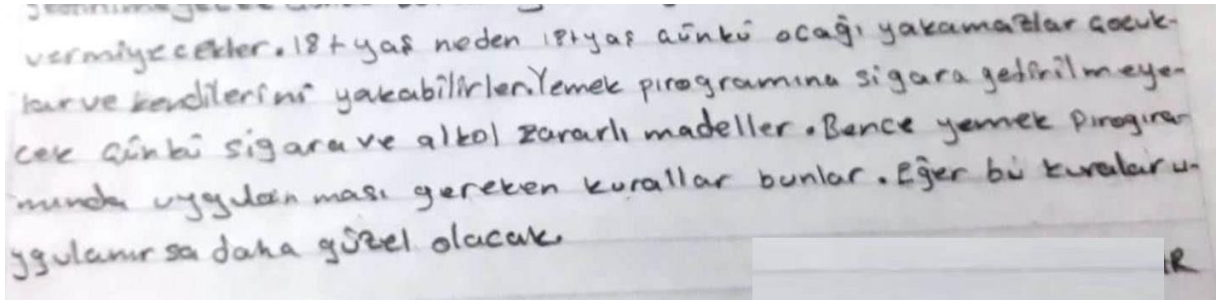
Metinler üzerinde yapılan incelemelerde Elif'in cümlelerindeki hataların kaynağı olarak çok fazla bağlaç kullanımı, noktalama işaretlerinden kaynaklı anlatım bozukluğu ve cümlelerde özne yüklem uyumsuzluğu, zaman ve mantık hataları olduğu görülmektedir. Hatalı cümlelere şöyle örnekler verilebilir:

"Danteler ip ama ipek ile sarılır."

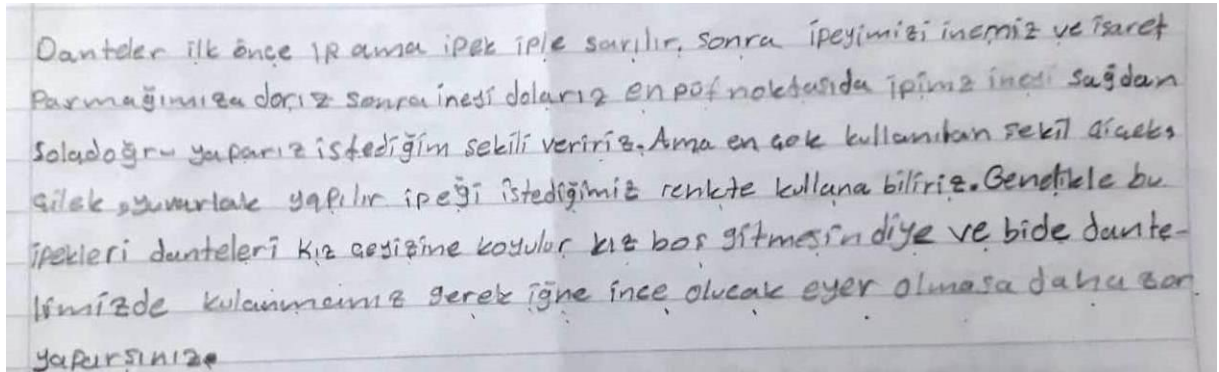
"Birgün birden covid-19 adında bir salgın bütün ülkeleri sardı o zaman, daha bizim ülkemiz Türkiyeyi sarmamıştı salgın diyer ülkelerde rekor kırıyordu."

Elif'in kelime hatalarına bakıldığında ise, en fazla harf eksikliği, "ğ" ile "g" harfini karıştırma ve bazı kelimeleri birleştirme olduğu görülmektedir. Hatalı kelimelere şöyle örnekler verilebilir: *Cepede (cephede), danteler (danteller), bitane (bir tane), tabikide (tabii ki de), ülkemide (ülkemizde), diyer (diğer), bittiyinde (bittiğinde), pırogram (program), jüremiz (jüri üyemiz)...*

Elif'in metinlerinden örnek görseller şöyledir: (İlk örnek başlama düzeyinde, ikinci örnek son test metinlerinden)



vermiştik. 18 yaş neden 18 yaş çünkü ocağı yakamablar çocuklar ve kendilerini yakabilirler. Yemek programına sigara getirilmeyecek çünkü sigara ve alkol zararlı maddeler. Bence yemek programında uygulanan masi gereken kurallar bunlar. Eğer bu kuralları uygularsa daha güzel olacak.



Danteler ilk önce ip ama ipek ile sarılır, sonra ipeyimizi inermiz ve işaret parmağımızı da doru z sonra inesi dolamız en pof noktasında ipeyimizi inedi sağdan sola doğru yaparız istediğimiz şekli veririz. Ama en çok kullanılan şekil üçgen şekle yumurtak yapılır ipeği istediğimiz renkte kullanabiliriz. Benlikle bu ipekleri danteleri kız çesisine koyulur ki e bos gitmesin diye ve bide dantelerimizde kullanmamız gerek iğne ince olacak eyer olmasa daha zor yaparız.

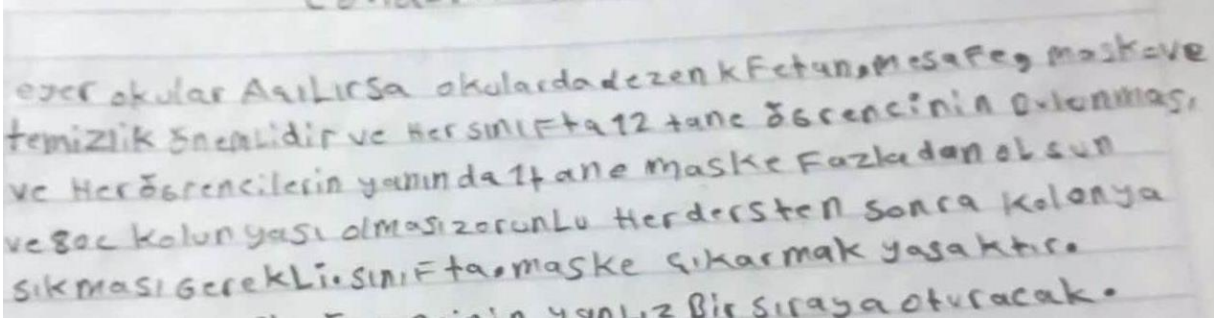
Arda'nın cümlelerindeki hataların kaynağı olarak çok fazla bağlaç kullanımı, noktalama işaretlerinden kaynaklı anlatım bozukluğu, cümlelerin iç içe geçmiş şekilde yazılması olmuştur. Cümlelerinin çoğu "ve" bağlacı, "sonra" ya da "bu yüzden" ile başlamaktadır. Hatalı cümlelere şöyle örnekler verilebilir:

Aynı metinden alınan cümleler: *Arda yeni seneye geçmek üzereydiler ve yıl oldu 2020. Sonra okullar Açıldılar. Ve daha sonra gittiler. Sonra eve gelip çayı içip dersinin Başına geçti. Sonrada Bilgisayardan... Sonra bu hastalık... Sonra Türkiye'de 81... Sonra eba tv... Sonra Arda'nın ebada..."*

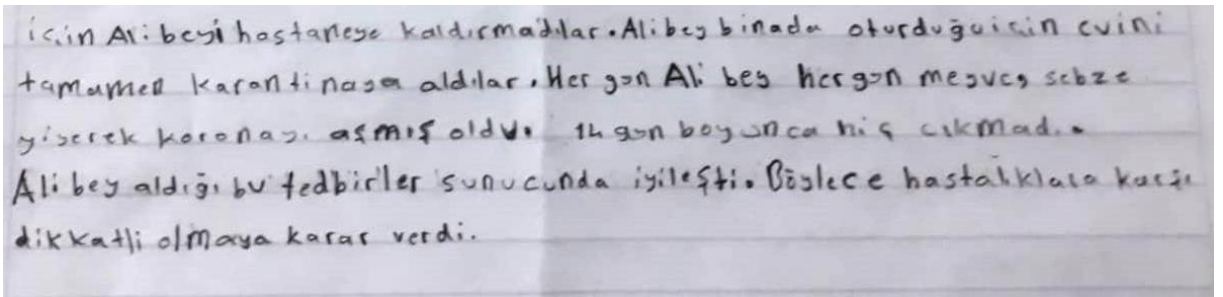
Aynı metinden alınan cümleler: *"Ve parka gitmeye başladılar... ve sonra eve gittiler... Ve Ali o kadar yorulmuş... Ve gece çok terlemişti... Ve hemen Aliyi karantinaya..."* "eyer okullar Açılırsa okullarda dezenkFetan, mesafe, maske ve temizlik önemlidir ve Her sınıfta 12 tane öĞrencinin Bulunması ve Her öĞrencilerin yanında 1 tane maske fazladan olsun ve 80 C kolonyası olması zorunlu Her dersten sonra kolonya sıkması Gerekli.

Arda'nın kelime hatalarına bakıldığında ise, en fazla harf eksikliği, yanlış yazım, "ğ" ile "g" harfini karıştırma olduğu görülmektedir. Hatalı kelimelere şöyle örnekler verilebilir: *eye (eğer), yemkler (yemekler), burgur (bulgur), kolonyası (kolonyası), dezenkfetan (dezenfektan), sopriz (sürpriz), nedeler (neredeler), kahalt (kahvaltı), okullarda (okullarda)...*

Arda'nın metinlerinden örnek görseller şöyledir: (İlk örnek başlama düzeyinde, ikinci örnek son test metinlerinden)



eyer okullar Açılırsa okullarda dezenkFetan, mesafe, maske ve temizlik önemlidir ve Her sınıfta 12 tane öĞrencinin Bulunması, ve Her öĞrencilerin yanında 1 tane maske Fazladan olsun ve 80 C kolonyası olması zorunlu Her dersten sonra kolonya sıkması Gerekli. Sınıfta maske sıkarmak yasaktır.



İçin Ali beyi hastaneye kaldırmadılar. Ali bey binada oturduğu için evini tamamen karantinasına aldılar. Her gün Ali bey her gün meyve ve sebze yiyerek koronaya aşı olmuş oldu. 14 gün boyunca hiç çıkmadı. Ali bey aldığı bu tedbirler sonucunda iyileşti. Böylece hastalıklara karşı dikkatli olmaya karar verdi.

Öğrencilerin hatalı cümle ve hatalı kelime oranları ile başlama düzeyindeki metinlerin hatalarının incelenmesinden elde edilen verilere göre iki öğrencinin de cümle kelime hatalarında önemli ölçüde bir azalma olduğu görülmektedir. Bu durumun yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma programından kaynaklandığı ve programın bu konuda etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Gözlem notları. Çalışma boyunca öğrencilerin konuşmaları, davranışları ve soruları gözlemci tarafından notlar alınarak kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilere ilişkin genel değerlendirme aşağıda verilmiştir.

Elif'e ilişkin gözlem ve değerlendirme. Elif, çalışma boyunca çabuk sıkılıyordu. Yazarken çok fazla zamana ihtiyaç duyuyordu. Çoğunlukla yazma konusunda istekli olmakla birlikte gerek davranışlarıyla ve gerek söylemleriyle yazmaya karşı olan duygularını gösteriyordu. Bir metin için *“Beş cümle yazsam yeterli mi?”* başka bir metin için *“Vallahi aklıma bir şey gelmiyor. Bu yazdığım da çok saçma oldu.”* demesi sıkıldığını göstermekteydi. Buna karşın uygulamaya ait bütün metinleri yazmıştır. Hatta Koronavirüs ile ilgili metinde birkaç defa sıkıldığını ifade ettiğinde araştırmacı tarafından *“İstersen metin kalsın sonra yaz. Hatta yazmayabilirsin.”* dendiğinde, *“Olmaz, inat ettim bu metni yazacağım. Sadece biraz kafamı yormam lazım”* demiştir. Çeşitli zamanlarda sıkıldığını ifade etmesine rağmen özellikle film çekmek, oyuncak tasarlamak, işaret dili öğrenmek, müze gezisi gibi daha fazla deneyim yaşadığı uygulamaların metinlerini yazarken yüksek motivasyonlu olduğu görülmüştür. Buna en güzel örnek yemek yapmak çalışmasından sonra *“Hocam, ben bunu sevdim. Bundan sonra yaptığım yemeklerle ilgili mutlaka metin yazacağım. Hatta belki bir yemek tarifi kitabı yazarım”* demesidir.

Elif başlangıçta metinlerini paylaşmaktan çekiniyordu. Başlama düzeyi verileri toplanırken metinleri özellikle Arda'nın okumasını istemiyordu¹. Elif, birçok metnini yazdıktan sonra araştırmacıya vermek istemiyordu veya öyle söylüyordu. Gerekçe olarak *“hiç güzel olmamış, çok saçma olmuş, ama kimse gülmesin, ben bile beğenmedim”* gibi ifadeleri öne sürüyordu. Bu durum ilk çalışmalarda sık sık meydana gelirken uygulama oturumları ilerledikçe daha az gözlemlenmeye başlandı. Çalışmanın sekizinci oturumunda Elif başlama düzeyinde bilgilendirici metin olarak

¹ Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilerin metinlerinin birbiriyle paylaşılma durumu olmamıştır. Ancak bazı çalışmalarda kendi istekleriyle metinlerini birbirilerine ve babalarına okumuşlardır. İki öğrencinin kardeş olduğu göz önünde bulundurulmadır.

yazdığı “Dantellerim” adlı metnini istemiş, sebebi sorulduğundan ise *“Ben o metni paylaşmak istemiyorum. Çok kötü olmuş.”* demiştir. Buna karşın uygulama oturumlarının sonuna doğru Elif’in metinlerini paylaşma için istekli olduğu çok net görülebiliyordu. Hatta metinlerini babasına ve Arda’ya okuyarak onların yorumlarını alıyordu. Yazma sırasında başlangıçta sık sık yazmaya ara veriyordu. *“... yazsam saçma olur. Bence bunu okuyan dalga geçer. Allah aşkına böyle cümle olabilir mi? hocam vallahi ben bile beğenmedim”* gibi ifadeler kullanıyordu. Bu durum yazma kaygısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak ilerleyen süreçte ara sıra bu tür söylemler görülse de genelde yazdığı metni beğenen, yazarken daha rahat davranan ve yazdıklarını paylaşan bir Elif gözlemleniyordu. Bu durum uygulamayla birlikte yazma kaygısında bir azalmanın olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Metin türü bağlamında ele alındığında Elif’in hikâye edici metin yazmada, bilgilendirici metin yazmaya göre daha istekli ve rahat olduğu görülüyordu.

Elif metinlerini yazarken sık olmasa da dilbilgisi konularında sorular soruyordu. *“Bugün bitişik mi, ayrı mı yazılır? Konuşmaları nasıl yazacağız, gösterebilir misiniz? Mesela annem konuştuğunda nasıl yazacağım* (Hikâye edici metinde diyaloglar). *Van Urartu Müzesi, hepsi büyük olsa olur mu? Bilgilendirici metninde sayılar yazıyla mı yazılır, rakamla mı?”* şeklindeki soruları örnek verilebilir. Ayrıca bazı kelimelerin anlamını soruyordu. Örneğin *“Kol ile el aynı şey mi?”* sorusu bu duruma örnek verilebilir.

Metinleri yazarken içeriğe yönelik sorularında metin türünü tam olarak ayırt etmediği görülmekteydi. Başlama düzeyi ve ilk çalışmalarda *“Kahraman olarak kendimi ekleyebilir miyim? Karakterleri konuşturabilir miyiz? Girişte, size müzeyi tanıtacağım desem hikâye olur mu? Mesela, bu metinde olayları yazsam olur mu?* (Bilgilendirici tür için) gibi soruları buna örnek gösterilebilir.

Metin türü bağlamında ele alındığında hikâye edici metinlerde hikâye elementlerinin bazılarını biliyordu. Örneğin kişi, zaman, mekân ve olayları hikâye yazma sürecinde çeşitli şekillerde ifade ediyordu. Metinlerinde bazen yer vermekle birlikte amaç, girişim, tepki elementlerinden hiç bahsetmiyordu. En fazla sorun yaşadığı elementlerden biri sonuç elementiydi. Uygulamanın başlarında metinlerin büyük bölümünde sonuç bölümü hep eksik kalmıştır. Ancak uygulamanın sonlarına doğru sonuç elementinde ilerlemeler gözlemlenmiştir. Buna rağmen başlama düzeyi ile son test arasındaki verilere bakıldığında değişmeyen tek elementin sonuç elementi olduğu görülmüştür.

Bilgilendirici metinlerle ilgili Elif'in bilgisini şu ifadeler açıklamaktadır: *“Bilgilendirici metin bilgi verir. Mesela televizyon ne işe yarar? Televizyon insanların film izlediği bir alettir. Televizyon ile ilgili bilgi vereceğiz.”* Bilgilendirici metinlerde ana fikir, bilgilerin mantıklı sıralanması, giriş gelişme-sonuç bölümleri Elif'in en zorlandığı elementlerdi. En rahat olduğu elementler ise metnin amacının belirlenmesiydi. Elif'in birkaç metni hariç giriş-gelişme-sonuç bölümü her zaman eksik kalmıştır. En fazla soruyu da bu elementlerde dile getirmiştir.

Başlama düzeyinde metin türlerinde bir kafa karışıklığı olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu durum metinlerin genel olarak türüne göre yazılmasına engel olmamıştır. Uygulamanın sonlarına doğru özellikle metin türünü ayırt ettiği rahatlıkla görülmekteydi. Oyuncak tasarlama çalışmasında *“Bence bilgilendirici metin olmalı. Çünkü abajurun nasıl yapıldığını anlatacağız”*, işret dili çalışmasında *“Bu metinde işaret diliyle ilgili herkesin anlayacağı şekilde işaret dilini tanıtan bir metin yazmalıyım. Bilgilendirici metin olacak”*, Yöresel kutlama ile ilgili metin yazılacağı zaman *“Başımızdan geçen bir olayı anlatıyoruz. Önce kahramanları belirleyip hikâyeye öyle başlamak lazım”* ifadeleri buna örnek gösterilebilir. Ayrıca uygulama oturumlarında kendisine çalışmadan bahsedilince hemen metin türünü sorduğu durumlarla sık sık karşılaşmıştır.

Yazma sürecine ilişkin olarak her çalışmadan önce plan yapıyordu. *“Biraz düşünüp plan yapabilir miyim? Dur önce biraz düşünelim. Önce kahramanlarımı belirlemem lazım. Şimdi biz bu metni niye yazıyoruz önce ona bakalım. Hocam, biraz düşünmeye zaman var mı? Önce şu kâğıda bir liste yapayım.”* gibi ifadeleri buna örnek gösterilebilir. Ancak aynı özeni çalışmayı gözden geçirme konusunda göstermiyordu. Bazı çalışmalarını bitirdikten sonra kontrol ederken, bazı çalışmalarda son cümleyi yazıp metnini getiriyordu. Ancak bazı metinlerini kontrol ediyordu. *“Hocam metni baştan sona bir kere okuyabilir miyim? Eksiklerime bir bakayım. Yine bir sürü yanlış var. Bu sonuç pek olmamış, bir daha yazayım.”* ifadeleri bu duruma örnek olarak verilebilir.

Elif'in başlama düzeyi oturumlarından son test oturumlarına kadarki süreçte yazmak istediklerini kâğıda aktarması konusunda yapılan gözlemlerde özellikle başlama düzeyinde çok başarılı olmadığı görülmüştür. Yazıları yazdıktan sonra sık sık *“Aslında şunu da yazacaktım... Ben aslında böyle düşünmemiştim ama neyse...”* şeklindeki ifadeleri buna örnek verilebilir. Ayrıca öncesinde ve sonrasında yazdığı metin ile ilgili konuşurken yazmak istediklerinin çoğunu yazmadığı/yazamadığı

gözlenmiştir. Ancak son oturumlara doğru konuşma ve yazma arasındaki bu farkın kapanmaya başladığı gözlemlenmiştir. Bu durum son test metinlerinde daha net görülmekteydi.

Arda'ya ilişkin gözlem ve değerlendirme. Arda normalde zaten heyecanlı ve tez canlı bir çocukmuş (Babası ve kardeşinin ifadesine göre). Bu durum çalışma boyunca kendini gösterdi. Bir metin yazılacak dendiğinde çoğu zaman konuyu bile belirlemeden hemen yazmaya başladığı. Bu durum elbette çeşitli sorunlara yol açmaktaydı. Birçok metni iki defa yazmak durumunda kalmıştır. Buna rağmen yazmaya karşı ve çalışmaya katılma konusunda yüksek bir motivasyonu olduğu gözlemleniyordu. Birçok çalışma için günü gelmeden arayıp. “*Ne zaman geliyorsunuz?*” dediği olmuştur. Çalışmanın amacına uymayan şekilde aceleci yazdığına, metni tekrar yazması gerektiği söylendiğinde hiç itiraz etmeden metni tekrar yazmıştır. Uygulama dışında kendisinden bir talep olmamasına rağmen deneyimleri veya sorun olarak gördüğü konular hakkında birçok metin yazmıştır.

Arda yazılarını paylaşma konusunda istekli değildi. Çünkü yazısının çok çirkin ve okunmaz olduğunu düşünüyordu. “*Hocam, bu yazıyı kim okur? Ben bile beğenmiyorum. Dalga geçerler. Utanıyorum*” ifadeleri olmuştur. Burada Arda'nın yazıyla ilgili kaygısı içerikten ziyade biçimseldi. Çünkü yazısı, harflerin yazılışı, cümle yapısı ve kelime hatalarıyla gerçekten okunurken zorlanılan metinlerdi. Başlama düzeyinde ve uygulamanın ilk iki haftasında yazdığı her metinden sonra söylediği şey şuydu: “*Bunu saymasak olur mu? Böyle metin olmaz.*” Ancak ilerleyen aşamalarda bu tür ifadeler gözlemlenmemiştir. Arda, metin yazarken sürekli ayağa kalkar, etrafında dolanır, kendi kendine konuşurdu. Bazen metin ilgili bazen de kendini eleştiren ifadeler gözlemlenmiştir. Örnek olarak “*Ya bir insan böyle bir cümle yazar mı? Arda, sen nasıl yazıyorsun? Bence bu hikâye güzel olacak ama bir eksik var. Of ya! Hikâyeye, hikâyenin kahramanı Ali diye başlamışım sonra Adem olmuş. Adem kim?*” ifadeleri örnek verilebilir.

Arda'nın aceleci özelliği metnin biçimsel ve içerik olarak zayıf kalmasına yol açmaktaydı. Çoğu zaman yazdıktan sonra metni üzerinde konuşurken aslında düşündüklerinin çok azını yazdığı görülmüyordu. Ancak çalışmanın sonlarına doğru daha dikkatli olduğu da görülmekteydi.

Arda'nın en büyük sorunlarından biri dilbilgisi konularıydı. Neredeyse harflerin yarısına yakınına kuralına uygun yazmıyor, büyük ve küçük harf konusundaki ayrımı yapmıyordu. Yazdığı kelimelerin çoğunu yanlış yazıyor ve cümle yapısı oldukça

sorunluymdu. Noktalama işaretlerini neredeyse hiç kullanılmıyordu. “Covid19, nasıl yazılır? Anne hangi malzemeler lazım?” dediğimizde soru işareti şart mı? Baba özel isim mi? “Bu kadar” ayrı mı bitişik mi? Film nasıl yazılır? Van Urartu Müzesi özel isim mi? Kulübe mi kulübe mi? Hocam bu kelime buraya sığmadığında yarısını aşağı yazacağım? (satır sonuna sığmayan kelime için)” gibi sorular yazma boyunca devam ediyordu. İlk metinden son metne kadar bütün metinlerinde biçimsel düzeltme yapmıştır. Yazısının kötü olduğunun da farkındaydı. Buna örnek olarak “Ben bir şey yapacağım ayıp olur mu bilmiyorum. Yani yazımı düzeltmek için. Birinci sınıfların defterinden (kılavuz çizgili defter) alsam yazım daha güzel olur mu? Ben yazmayı seviyorum.” ifadesi verilebilir.

Hikâye edici metinlerde Arda; kahraman, mekân, zaman ve olay elementlerini biliyordu. Ancak metinlerde bunları kullanma konusunda zayıftı. Daha önce ifade edildiği gibi metinlerinin çoğunu iki defa yazmak durumunda kalmıştır. İkinci defa yazmasının temel nedeni de hikâyesini okuduktan sonra kahraman, mekân, zaman ve olay elementlerinde gördüğü eksikliklerdir. Bunu sık sık dile getirmiştir. Örnek olarak “Eyvah, bu olayın ne zaman olduğunu yazmamışım. Şimdi her şey tamam da bu hikâye nerede geçiyor?” ifadeleri verilebilir.

Bilgilendirici metin türünden Arda’nın anladığı şey liste yapmaktır. Bilgilendirici metin türünde olması gereken birçok elementten haberdar değildi. Metinlerini yazarken aklına ne gelirse arka arkaya dizip yazıyordu. Ancak uygulamayla birlikte bu durumun değiştiği gözlenmiyordu. Özellikle durumları ve bilgileri sıralama, metnin amacını belirleme, sonuç yazma, düşünceyi geliştirme yollarına başvurma; sebep sonuç ve amaç sonuç cümleleri yazmada bir ilerleme olduğu gözlemleniyordu. Sorduğu sorular ve metni yazarken kendi kendine konuşmalarından bu durum anlaşılıyordu. “ ...Yok, onu önce yapmadık o daha sonraydı. Burayı biraz daha açıklamak lazım. Hocam birkaç örnek verebilir miyim? Önce metni okuyan benim bunu neden yazdığımı görsün.” şeklindeki ifadeleri buna örnek verilebilir.

Arda’nın metin türlerini karıştırdığı nadiren gözlemlenmekteydi. Bu karışıklık daha çok metin türü belirlenirken gözlemleniyordu. Bilgilendirici metin yazılacağı zaman bazen hikâye türüne ait özellikleri ifade ediyordu. Ancak genel olarak bu durum metinlere yansımamıştır. Örnek olarak “Hocam, önce metin için plan yapalım benim kahramanlarım, zamanım, olay ve mekânım belli. Öğretmenim, biz bununla ilgili bir metin yazacak mıyız? Peki, metin türü ne olacak? Olsun ben o zaman bir

hikâye de yazacağım. Çünkü bunu bir de yaşadığım bir olaydan anlatmak istiyorum.” şeklindeki ifadeleri verilebilir.

Yazma sürecine ilişkin Arda, plan yapmak ve metnini tekrar gözden geçirme konusunda bir fikre sahip değildi. Kalem eline alıp yazmaya başlar son cümleyi yazınca metin bitmiş olurdu. Ancak uygulamanın sonlarına doğru plan yapmaya başladığı ve metnini kontrol ettiği gözlemlendi. Ancak bu durum yine de baştan savma yapılıyordu. Olsun da bitsin dercesine. Planlı yazdığı metinlerden olan işaret dili ile ilgili çalışmada *“Hemen hikâyeye başlamıyorum. Yalandan önce yazacağım. Kafamda canlandırıyorum.”* demesi buna örnektir. *“Yalandan önce yazacağım”* ifadesi *“Bu yazdığım asıl çalışma değil, önce bir taslak yapıp sonra asıl metni yazacağım”* olarak da ifade edilebilir. Arda metinleri kontrol etme konusunda her seferinde uyarılmıştır. Buradaki uyarı metne müdahale değil, daha çok hatırlatma şeklinde olmuştur. Arda her kontrolden sonra metnini düzeltmek istemiş ve çoğunlukla metinleri düzeltmiştir. Ancak Arda'nın kendisine hatırlatılmadan da metnini kontrol ettiği durumlar da gözlemlenmiştir. *“Hikâye bizim ailede geçiyor, yazdığımızı kontrol edebilir miyiz?”* ifadesi buna örnek gösterilebilir.

Arda'nın başlama düzeyi oturumlarından son test oturumlarına kadarki süreçte yazmak istediklerini kâğıda aktarması konusunda yapılan gözlemlerde özellikle başlama düzeyinde çok başarılı olmadığı görülmüştür. Yazma öncesinde ve sonrasında metni ile ilgili söyledikleri ile yazdığı arasındaki fark açıkça anlaşılabilirdi. Yazıları yazdıktan sonra sık sık *“Eyvah! Ben hikâyenin nerde geçtiğini yazmamışım... Ya valla ben onu yazmak istemedim... Ben yine hızımı alamadım çok kısa oldu. Hâlbuki okulda ne yaptıklarını da yazacaktım”* şeklindeki ifadeleri buna örnek verilebilir. Arda'nın, özellikle yazı yazarken yazacağı şeyleri çokça dile getirdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, *“Covid-19 Olursanız Ne Yapmalısınız?”* adlı metinde, genelde hastalık durumunda yorgun olunacağını ve bu süreçte beslenmeye yönelik örnekler vermiştir. Uygulama başlamadan önce yakın zamanda aile bu hastalığı geçirmiştir. Arda, o süreçte yaşadıklarını anlattığında hastalıkla ilgili daha fazla detaya, hastane sürecine, anne babasının beslenme programına ilişkin baskılarına, neler hissettiğine, hangi besinleri nasıl hazırladıklarına ve bu besinlerin her biriyle ilgili bilgiler vermiştir. Ancak metne bakıldığında çoğunu yazmadığı veya üstünkörü yazdığı da görülmüştür. Bu durum düşündüklerini yazmada ciddi anlamda zorlandığı şeklinde yorumlanmıştır. Ancak son oturumlara doğru konuşma ve yazma arasındaki bu farkın kapanmaya başladığı gözlemlenmiştir. Düşündüklerinin hepsini

aktarmasa da bu yönde bir çabasının olduğu, metinleri kontrol ederken çok fazla ekleme yaptığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerine yönelik bulgular. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri süreç içerisinde alınmış ve gözlem bölümünde verilmiştir. Ayrıca son test verisi toplandıktan sonra uygulamanın geneline ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Elif'in uygulamaya ilişkin görüşleri. *“Bence bu çalışma çok faydalı oldu. Artık yazmayı seviyorum. Artık korkmuyorum. Eskiden yazmayı çok istemezdim. Mesela metinleri çok kısa yazıyordum. Birkaç cümle yazıyordum. Cümlelerimi daha düzgün yazmaya başladım. Eskiden hikâye yazıyordum ama şimdi çok şey öğrendim. Hikâyelerim daha güzel oldu. Metin türünü daha iyi anladım. Hikâye ve bilgilendirici metniler aynı değilmiş. Her birinin özellikleri var. Mesela hikâyede karakterler, yer, zaman ve olay var ama bilgilendirici metin farklı. Eskiden metinlerimi kimsenin okumasını istemezdim. Çünkü kötü yazmadığımı düşünüyordum. Şimdi eskisi kadar endişe etmiyorum. Ben yazmayı sevdim. Güzel yazabilirim”*

Elif'in uygulamaya ilişkin görüşlerine bakıldığında yazma kaygısında bir azalma ve yazma motivasyonunda artış olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca metin türü ve metin türüne ait özellikleri konusunda uygulama öncesine göre bir gelişim olduğu anlaşılmaktadır.

Arda'nın uygulamaya ilişkin görüşleri. *“Yazmaktan nefret ediyordum. Metin türlerini bilmiyordum. Hem hikâye hem bilgilendirici metinleri bilmiyordum. Hikâyeyi biraz biliyordum aslında ama yazamıyordum. Ama şimdi yazı yazarken bu hikâyeye mi bilgilendirici mi diye bakıyorum. Bu çalışmayı yapınca aslında güzel yazacağımı (yazabildiğimi) fark ettim. Mesela günlük tutmaya karar verdim. Merak ettiğim konularda bilgilendirici metinler yazmaya karar verdim. Yazdıklarımın bazılarını size verdim. Eskiden yazmaktan çekiniyordum, kimse okusun istemiyordum. Şimdi biraz daha rahatım.”*

Arda'nın uygulamaya ilişkin görüşlerine bakıldığında yazma kaygısında bir azalma ve yazma motivasyonunda artış olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca metin türü ve metin türüne ait özellikleri konusunda uygulama öncesine göre bir gelişim olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yazmaya karşı bir ilginin olduğu yeni yazılar yazmaya başladığı ve yazmaya devam edeceği anlaşılmaktadır.

Velinin uygulamaya ilişkin görüşlerine yönelik bulgular. Veli, Türkçeyi sonradan öğrendiğinden ve hâlâ Türkçe dilinde kendini ifade etmekte zorlandığından görüşme notları araştırmacı tarafından düzenlenerek verilmiştir. Her ne kadar veli bu konuda kendini ifade etmekte zorlansa da genel olarak uygulamaya ilişkin görüşleri alınabilmiştir.

Velinin uygulama öncesindeki görüşleri: *“Ben çocukların yazılarını beğenmiyorum. Ben kendim de çok Türkçe bilmiyorum ama bunların yazılarını okuyunca açıkçası bir şey anlamıyorum. Harfleri doğru yazmıyorlar, hikâyesinde ne anlatmış anlamıyorum, birinci sınıf gibi yazı var. Elif biraz daha iyidir ama yine de zayıftır. İran’da yazı çalışmaları daha güzeldi. Mesela İran’da eğitimde var ama Türkiye’de yoktur. Biz inşa diyoruz. Mesela ikinci sınıftan başlıyor, liseye kadar devam ediyor. Mesela sonbaharı tarif et, bir konu, bir şey konusunda bir saat yazılıyor... Burada böyle bir şey görmedim. İran’da bu çok önemli bir derstir.”*

Velinin uygulama sonrası görüşleri: *“Ben yazılarını okumadım. Benim Türkçe biraz zayıf. Ama yazılarını onlar getirdi bana okudu. Çok güzel. Hikâyelerini beğendim. Önceden (uygulama öncesinden) daha güzel yazıyorlar. Benim beklediğimden daha güzel olmuş. Bence başarılı oldular. Bu çalışmanın faydası çok oldu. Sıkılma çok olmadı ama Elif bazen gelip sıkıldığını söyledi. Ama Arda işi gücü ne varsa bırakıp hemen yazı yazmaya gidiyordu. Ben diyordum gel dersini yap, o bana diyordu önce bunu yapayım sonra onları yaparım. Arda ve Elif ikisi de sık sık yazmaya başladılar. Ben bunu gerçekten söylüyorum. Yazıları da düzeldi. Biraz daha okunuyor. Güzel görünüyor.”*

Velinin uygulamaya ilişkin görüşlerine bakıldığında uygulama öncesinde öğrencilerinin yazılarıyla ilgili endişeleri olduğu ve yazılarını beğenmediğini ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ise yazılarında bir gelişim gözlemlediğini, uygulamanın faydalı olduğunu, Arda ve Elif’in yazma motivasyonlarında olumlu etkisi olduğunu ve her iki öğrenciyi uygulama dışında yazmaya teşvik ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca yazılarında şekilsel anlamda bir düzelme olduğunu da ifade etmiştir.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programı'nın hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerisi, metin içyapısı, metin dış yapısı ile dil ve anlatım, yazma motivasyonu ve yazma kaygısına etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Buradan hareketle, alt problemler için elde edilen bulgulara göre sonuçlar tartışılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin; hikâye edici metin ve bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazma motivasyonu ve yazma kaygısına ilişkin başlama düzeyi, son test ve izleme testi arasındaki değişimlere yönelik sonuçlara yer verilmiştir; elde edilen sonuçlar uygulama sürecinde yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizi sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır.

Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi

Hikâye edici metin türünde yazılan metinlerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara göre programın uygulanmasıyla iki öğrencinin hikâye edici metin yazma becerisinde olumlu yönde bir gelişme olduğu görülmüştür. Elif, 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 9,1 puan, ara testte 13,25 puan, son testte 15 puan ve izleme testinde 15,5 puan almıştır. Başlama düzeyi ile son test arasında %64,83'lük bir artış olmuştur. Arda, aynı ölçekten başlama düzeyinde 8,1 puan, ara 11,5 puan, son testte 13,25 puan ve izleme testinde 16 puan almıştır. Başlama düzeyi ile son test arasında %63,58'lik bir artış olmuştur. Her iki öğrenci için elde edilen bu sonuçlar için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre uygulamanın Elif'in hikâye edici metin yazma becerisinde çok etkili müdahaleye; Arda'nın hikâye edici metin yazma becerisinde etkili müdahaleye işaret ettiği görülmüştür.

Hikâye elementleri bağlamında bakıldığında öğrenciler genel olarak başlama düzeyinde elementlerinin çoğuna yer vermiştir. Başlama düzeyinde Elif tepki elementine; Arda ise farklı metinlerde olmak üzere amaç, sonuç ve tepki elementlerine yer vermemiştir. Son testte ise ele alınan metinlerde her iki öğrenci ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki elementlerinin

hepsine yer vermiştir. Bu durum her iki öğrencinin hikâye elementlerinde önemli bir gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte Elif'in son testte tam puan aldığı tek element girişim elementiyken değişimin olmadığı element ise sonuç elementidir. Arda'nın son test metinlerinde tam puan aldığı element bulunmamasının yanı sıra, değişimin olmadığı tek element ise girişim elementidir.

Bilgilendirici metin türünde yazılan metinlerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara göre programın uygulanmasıyla iki öğrencinin bilgilendirici metin yazma becerisinde olumlu yönde bir gelişme olduğu görülmüştür. Elif, Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 29,3 puan, ara testte 37 puan, son testte 34 puan ve izleme testinde 35,5 puan almıştır. Başlama düzeyi ile son test arasında % 16,04'lük bir artış olmuştur. Arda, aynı ölçekten başlama düzeyinde ortalama 26,6 puan ara testte 33 puan, son testte 35 puan ve izleme testinde 36,5 puan almıştır. Başlama düzeyi ile son test arasında % 31,57'lik bir artış olmuştur. Her iki öğrenci için elde edilen bu sonuçlar için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre uygulamanın Elif'in bilgilendirici metin yazma becerisinde çok etkili müdahaleye; Arda'nın bilgilendirici metin yazma becerisinde etkili müdahaleye işaret ettiği görülmüştür.

Her iki öğrencinin bilgilendirici metin elementleri incelendiğinde; başlık, ana fikir, sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkisi, gereksiz ayrıntı veya tekrara yer verilmemesi, söz/ sözcük öbeklerinin tamamının yerinde ve doğru anlamda kullanılması, düşünceyi geliştirme yollarının kullanılması, giriş, gelişme ve sonuç elementlerinde olumlu yönde gelişme görülmüştür. Bununla birlikte yardımcı fikirler, durumlar ve bilgilerin doğru sıralanması, cümlelerin mantıklı bir şekilde sıralanması, metni doğru şekilde paragraflara ayırma, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kâğıt düzeninde istenilen seviyede bir ilerleme olmadığı görülmüştür. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile öğrenci ve veli görüşmeleri ulaşılan bu sonuçları desteklemektedir. Yapılan gözlemlerde ve görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerisinin uygulamadan kaynaklı olarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerine ilişkin bilgilerinin uygulama öncesine göre arttığı, metin elementleri konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür.

Bu sonuçlar bağlamında ele alındığında Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Program'ının hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerisi geliştirmede etkili bir uygulama olduğu görülmektedir. Her iki öğrencinin

hikâye edici metin ve bilgilendirici metin yazma becerisinde başlama düzeyi ile son test arasındaki gelişimin öğrencilerin yerel çevresi ve deneyimledikleri konularda yazmasından kaynaklandığını göstermektedir. Bu sonuç alanyazında doğal ortam (Kinberg, 2020), drama (McNaughton, 1997; Terzioğlu Ünveren, 2018), görsel medya (Hidayah ve diğerleri, 2019; Marko ve Said, 2020), gözlem (Grenner ve diğerleri, 2020), mizah (Şakiroğlu ve Kılıç, 2019), origami (Bafadal ve Afrilina, 2017), resimli hikâye (Ershad ve Noreen, 2021; Hawa, 2020), yerel kültür (Santosa ve diğerleri, 2019; Souryasack ve Lee, 2007) ve doğrudan deneyimlerin (Edmund, 1958) kullanıldığı çalışmalarda doğrudan veya dolaylı deneyimlerin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuyla uyumludur.

Alanyazında yazma çalışmalarının konu seçiminde, öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerinin önemi vurgulanmakta; öğrencilerin düşünce, duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini dikkate alarak yazma çalışmalarının yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Arıcı ve Ungan, 2008b; Cavkaytar, 2010; Göçer, 2010; Özdemir, 2008). Bu noktada öğrencinin merkezde olduğu konularla yapılan çalışmalarda öğrencilerin zorlanmadan, kolayca ve daha istekli bir şekilde yazı yazacağı ifade edilmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında başarısız olmalarının sebepleri arasında konunun önemine dikkat çeken Arıcı (2008), özellikle ilköğretim dönemindeki öğrencilere soyut, gelecek yaşamdan kopuk çalışmaların yaptırılmasını yazma becerisi konusundaki başarısızlığın önemli etkenlerinden biri olarak ifade etmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin deneyimleri, yaşantıları, ilgi duydukları, iç içe oldukları, kültürlerine uygun ve bilgi sahibi olduğu konular ile ilgili daha fazla ve sürekli yazdıkları; yazı yazarken daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2017; Koçak, 2005; Koçak, 2020; McNaughton, 1997; Olinghouse ve diğerleri, 2015; Rachmawati, 2017; Seban, 2015; Sulastri, 2019; Terzioğlu Ünveren, 2018; Xiaoling, 2011). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin önemli bir kısmının kendilerine verilen konularda özellikle yaşadıkları olaylar, üzerlerinde iz bırakmış yerler, kendileri için önemli olan insanlar ile ilgili konuları seçtikleri (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010, s. 205); konu seçimleri üzerindeki ana etkilerin, çocukların kendilerinin orijinal fikirleri, doğrudan kişisel deneyimler ve kitaplar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Jobe, 1974). Bunu destekler şekilde Tekşan ve Süğümlü (2019), yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin deneyim ve yaşantı temelli anı türüne eğilimli olduklarını bulgulamıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin birebir yaşadığı ve deneyimlediği durumlar üzerinden

yazma çalışmaları yapıldığında elde edilen sonuçlar ile alanyazında vurgulanan konular ve elde edilen sonuçlar arasında paralellik olduğu görülmektedir.

Hikâye elementleri bağlamında bakıldığında öğrencilerin deneyimledikleri konularda yazdığı metinlerle hikâye elementleri düzeyinde gelişim gösterdiği söylenebilir. Özellikle uygulama sonunda öğrencilerin hikâye elementlerinin hepsine yer vermesi buna örnektir. Ancak ğrencilerin hikâye elementlerinin büyük çoğunluğundan tam puan alamadığı ve bazı elementlerde de gelişim olmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin hikâye elementlerini yeteri düzeyde kullanmadığı anlamına gelmektedir. Bilgilendirici metin elementleri bağlamında bakıldığında öğrencilerin deneyimledikleri konularda yazdığı metinlerle genel olarak bilgilendirici metin elementleri düzeyinde gelişim gösterdiği söylenebilir. Buna karşın bazı elementlerde gelişimin istenilen seviyede olmadığı ve özellikle daha çok metnin dış yapısına yönelik olan metni paragraflara ayırma, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve kğit düzeninde uygulamanın etkili olmadığı söylenebilir.

Metin Dış Yapısı ile Dil ve Anlatım

Öğrencilerin metin dış yapısı ile dil ve anlatıma yönelik verileri bilgilendirici metin leği ve doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Bu incelemede öğrencilerin en fazla yaptığı hataların sırasıyla noktalama işaretleri, büyük-küçük harflerin yazımı, bağlaçların kullanımı ve metni paragraflara ayırma konusunda olduğu görülmüştür. Ayrıca bunlarla birlikte kelime ve satır aralarında yeteri kadar boşluk bırakmama, bazı harfleri yanlış yazma, satır sonuna sığmayan kelimeleri kuralına göre ayırmama, metinlerin iki yana yaslı olmaması, okunaklılık, sayfanın sağ ve sol tarafında uygun boşluk bırakılmaması gibi hatalar görülmüştür. Öğrencilerin metin dış yapısı ile dil ve anlatıma yönelik hataları incelendiğinde, başlama düzeyi hatalarının önemli bir kısmının son testte de devam ettiği, kısmi bir düzelme görülmekle birlikte bunun öğrencilerin bu süreçte sürekli yazı yazmasından kaynaklı olabileceği ve buna bağlı olarak da çalışmanın metin dış yapısı ile dil ve anlatım üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu sonuç alanyazınla uyumludur. Karaca (2019), Süğümlü (2020) ve Arıcı ve Ungan (2008a), aynı kademedeki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin daha çok imla, kelime (harf hatası, eksikliği vb.) ve noktalama yanlışı, cümle yanlışı yaptığı, kğit düzeni, sözcük yazımı, büyük harflerin yazımı, “de/da” bağlacının yazımı ve birleşik-ayrı sözcük yazımında hata yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Son testte yapılan değerlendirmelerde uygulamanın yazım

kuralları, noktalama işaretleri ve kâğıt düzeni üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler şekilde alan yazında hikâye yazma etkinlikleri yapılan çalışmalarda paragraf ve satır aralıkları ile yazım ve noktalama işaretlerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğan ve Müldür, 2014; İzdeş, 2011).

Yazma çalışmalarında konu seçiminin daha çok metin içyapısıyla ilgili olduğu; bu çalışma kapsamında uygulanan Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programı'nın metin dış yapısı ile dil ve anlatımı geliştirmeye yönelik özel bir çalışma içermemesi göz önünde buldurulduğunda, metin dış yapısı ile dil ve anlatıma yönelik bu sonuçların doğal olduğu düşünülmektedir.

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bir başka sonuç da öğrencilerin metni planlama ve kontrol etme konusunda başlama düzeyine göre ilerleme kaydetmesidir. Bu sonuç uygulamanın öğrenci metinlerini planlama ve kontrol etmede etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Yazma Kaygısı

Yazma kaygısı düzeyinin belirlenmesi için başlama düzeyi ve uygulama sonunda yapılan ölçümlerden elde edilen verilerle yapılan karşılaştırmada iki öğrencinin de yazma kaygısında azalma olmuştur. Elif, ölçekten, başlama düzeyinde 38 puan, son testte ise 30 puan almıştır. Elif'in yazma kaygısı puanları arasında % 21,05 puanlık bir azalma olmuş ve uygulama öncesinde kaygı düzeyi orta düzey iken uygulama sonrasında düşük düzeye gerilemiştir. Arda, ölçekten, başlama düzeyinde 48 puan, son testte ise 36 puan almıştır. Arda'nın yazma kaygısı puanları arasında % 24,99 puanlık bir azalma olmuş ve uygulama öncesinde kaygı düzeyi yüksek düzey iken uygulama sonrasında orta düzeye gerilemiştir. Bu sonuçlar ile gözlem notları ve öğrenci görüşmeleri arasında uyum olduğu görülmüştür. Çünkü gözlem notları ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler iki öğrencinin de yazma kaygısının azaldığını göstermiştir. Ancak gözlem ve görüşme sonuçlarından ulaşılan bir sonuç dikkat çekmiştir. Gözlem ve görüşmelerde ulaşılan sonuca göre öğrencilerin yazma kaygısı ölçekte ulaşılan sonuçlardan daha fazla azalma gösterdiği yönündedir. Çünkü gözlemlerde başlama düzeyine göre öğrencilerin uygulama oturumlarında ve son testte yazı yazarken daha rahat oldukları, yazılarını paylaşmaktan çekinmedikleri, eleştiriye daha açık oldukları gözlemlenmiştir. Metin türü bağlamında ele alındığında her iki öğrencinin de hikâye edici metin yazarken daha az kaygılı olduğu, buna karşın bilgilendirici metinleri yazarken kaygılarının arttığı gözlenmiştir.

Yazma kaygısı, yazma becerisi üzerinde önemli bir etkidir (Deniz ve Demir 2020; Katrancı, 2015; Oktrifianty ve diğerleri, 2020; Zorbaz, 2010). Bu çalışmadan elde edilen sonuç, Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programının öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı yönündedir. Hem Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen bulgular hem de gözlem ve görüşme notlarına göre öğrencilerin başlama düzeyinden son teste kadarki süreçte yazma kaygısının azaldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin yerel çevresiyle ilgili ve deneyimlediği konularda yazarken daha az kaygılı olduğu anlamına gelmektedir. Bunun nedeni olarak da öğrencilerin bildikleri konuda zorlanmadan ve daha rahat yazmaları olduğu düşünülmektedir. Bir başka neden de öğrencilerin yazma becerisi geliştikçe ve yazabildiklerini fark ettikçe yazma konusunda özgüvenlerinin artması olabilir. Çalışmada öğrencilerin hikâye edici metinleri yazarken kaygı düzeylerinin bilgilendirici metinleri yazdıkları zamana göre daha düşük olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak da öğrencilerin hikâye edici metinlere aşina olmaları ve ilgi duymaları ile ilgili olabilir. Çünkü hikâye edici metin yazmak bilgilendirici metin yazmaya göre daha kolaydır (Akyol, 2019). Bununla birlikte öğrencilerin deneyimledikleri bir olayı daha kolay hikâye haline getirebilecekleri düşünülmektedir. Bu da yazarken daha az kaygılı olmalarına yol açacaktır. Ancak tür olarak daha zor olan bilgilendirici metinleri yazarken kaygı düzeylerinin bir miktar yükselmesi beklenen bir durum olacaktır.

Yazma Motivasyonu

Yazma motivasyonu düzeyinin belirlenmesi için başlama düzeyi ve uygulama sonunda yapılan ölçümlerden elde edilen verilerle yapılan karşılaştırmada iki öğrencinin de yazma motivasyonunda artış olmuştur. Elif, ölçekten, başlama düzeyinde 61 puan, son testte ise 75 puan almıştır. Son testte başlama düzeyi puanına göre yazma motivasyonunda % 22,95 puanlık bir artış olmuştur. Arda, ölçekten, başlama düzeyinde 61 puan, son testte ise 70 puan almıştır. Son testte başlama düzeyi puanına göre yazma motivasyonunda % 14,75 puanlık bir artış olmuştur. Bu sonuçlar ile gözlem notları ve öğrenci görüşmeleri arasında uyum olduğu görülmüştür. Çünkü gözlem notları ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler iki öğrencinin de yazma motivasyonunun arttığını göstermiştir. Öğrencilerin uygulama sırasında kendilerinden böyle bir talep olmamasına rağmen çeşitli konularda yazılar yazıp araştırmacıyla paylaşımları, uygulama sonrasında yazmaya

devam edeceklerini ifade etmeleri, yazma motivasyonlarının arttığı şeklinde yorumlanmıştır. Metin türü bağlamında ele alındığında her iki öğrencinin de hikâye edici metin yazarken daha istekli olduğu, buna karşın bilgilendirici metinleri yazarken motivasyonlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), yazma isteğinin, yazma becerisinin gelişmesinin önündeki en büyük engel olduğunu ifade ederken, Çevik (2016), yazma isteği ve arzusunun yazmanın ilk aşaması olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programının öğrencilerin yazma motivasyonunu arttırdığı yönündedir. Hem Yazma Motivasyonu Ölçeği'nden elde edilen bulgular hem de gözlem ve görüşme notlarına göre öğrencilerin başlama düzeyinden son teste kadarki süreçte yazma motivasyonlarının arttığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin deneyimlediği konularda yazarken daha istekli olduğu anlamına gelmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda da bunu destekler şekilde öğrencilerin ilgili ve istekli olduğu konularda daha başarılı yazma çalışmaları yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Arıcı ve Ungan 2008b; Damavand, 2012; Koçak, 2005; Takımcıgil Özcan 2014). Ancak bu çalışmayı kısmen destekleyen Hidi ve McLaren (1991)'in 6. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada beklenenin aksine düşük ilgili konuların daha uzun metinlerle sonuçlandığı; yüksek ilgili konuların, yalnızca daha kaliteli fikirleri kolaylaştırdığı buna karşın niteliksel olarak daha iyi metniler yazmayı kolaylaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuca göre öğrencilerin deneyimlediği konularda yazarken daha istekli olmasının çeşitli nedenleri olabilir. Bireyler bildikleri konularda daha fazla ve daha rahat yazarlar. Deneyimlenen konular, yaş grubu dikkate alındığında öğrencilerin en fazla bilgi sahibi olduğu konular olduğundan bu konuda yazarken daha istekli olmalarına neden olmuş olabilir. İkinci bir neden de öğrencilerin yazma becerisi geliştikçe yazmaya karşı olan isteklerinin artmasıdır. Çünkü bir konuda başarılı olan bir öğrencinin o konuda daha fazla çalışma yapmaya istekli olacağı düşünülebilir. Metin türü bağlamında ele alındığında hikâye edici metinlerde, bilgilendirici metinlere göre daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin hikâye edici türe daha eğilimli olmasına bağlanabilir. Çünkü Tekşan ve Süğümlü (2019), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada bu kademedeki öğrencilerin öykü ve anı türüne daha eğilimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle bu sonucun öğrencilerin hikâye edici metinler yazarken daha istekli olmalarına bağlanmaktadır.

Cümle ve Kelime Hataları

Cümle ve kelime hatalarıyla ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin uygulama başında cümle ve kelime hata oranlarını yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum önceki çalışmalarla uyumludur. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında anadili Türkçe olan öğrencilerin (Arıcı ve Ungan 2008a; Bahşi ve Sis, 2019b; Çölgeçen Kaya ve Doğan Kahtalı 2021; Demir 2013; Süğümlü, 2020) ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin (Arslan ve Kılıcıcı, 2015; Boylu, 2014) yazma çalışmalarında sıklıkla cümle ve kelime hataları yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Köken olarak İranlı olup Farsça konuşan öğrencilerle yapılan çalışmada (Boylu, 2014) ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazımda yapılan hatalara ilişkin ulaşılan sonuçlar ile katılımcılarının Farsça dâhil farklı dilleri konuştuğu bireylerle yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar büyük oranda benzerlik göstermektedir. Ancak uygulama sonucunda yapılan ölçümlerde cümle hatalarında %75,68 (Elif) ve % 52,25 (Arda); kelime hatalarında %65,91 (Elif) ve % 66,42 (Arda) oranında bir azalma olduğu görülmüştür. Bu durumun uygulanan programdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle cümlelerdeki düzelmenin kaynağı olarak öğrencilerin deneyimledikleri olayları ifade ederken daha kolay cümle kurmasına neden olduğu ve buna bağlı olarak cümle hatalarının azaldığı şeklinde yorumlanmıştır. Kelime hatalarının azalmasının sebebi olarak da süreç içerisinde sık sık metin yazılması ve bu konuda meydana gelen olgunlaşmadan kaynaklı olabilir.

Sonuç

Bu çalışmanın temel hareket noktası, öğrencilerin bilgi sahibi olduğu konularda yazmasının öğrencilerin yazma becerisinin gelişime katkı sağlayacağı düşüncesine dayanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, yerel çevre ve deneyimlere dayalı yazma çalışmaları üzerinden hazırlanan programın öğrencilerin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Alanyazında öğrenci merkezli yazma çalışmaları yapılarak öğrencinin bildiği konulardan hareketle yazma çalışmaları yapılması gerektiğine sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Bu çalışma ile öğrenci merkezli yaklaşıma dayanarak öğrencilerin bildiği konulardan hareketle yazma çalışmaları yapılmıştır. Bu noktada alanyazında özellikle yerel çevre ve deneyimlere dayalı çalışma sayısının azlığı bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Çalışmada yerel çevre ve deneyimlere dayalı yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerilerinin gelişebileceğine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmada her ne kadar iki dilli bireylere yönelik özel bir müdahale çalışması olmasa da çalışmanın katılımcı grubu iki dilli bireylerden oluştuğundan ulaşılan sonuçlar iki dilli ve aynı zamanda öğrenim gördüğü dilde genel olarak dil becerileri zayıf olan öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede yerel çevre ve deneyimlerin kullanılabilmesine dair olumlu sonuçlar da sunmaktadır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğrenci merkezli anlayışla hazırlanan, yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili bir yol olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan uygulama, öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmekle birlikte cümle ve kelime hatalarının azalmasında da etkili olmuştur. Ayrıca yazma sürecinde öğrenciler için önemli bir sorun olan yazma kaygısı ve yazma motivasyonu da bu süreçten olumlu yönde etkilenmiştir. Çünkü uygulama ile öğrencilerin yazma kaygısı azalırken yazma motivasyonları da artmıştır. Bu sonuçlar ilkokul ve ortaokul düzeyinde yazma becerisini geliştirme çalışmaları yapılırken konu seçiminin, konu seçiminde de yerel çevre ve deneyimlere dayalı yazma konularının seçiminin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü çalışmada konu seçimi dışında herhangi bir müdahalede bulunulmayarak konunun ön plana çıkması sağlanmıştır. Böylece yerel çevre ve deneyimlerin konu seçimindeki önemi ortaya konmuştur.

Yazma becerisinde genel anlamda ulaşılan olumlu sonuçlara rağmen bu çalışmada istenilen sonuca ulaşılmayan yazma becerileri de olmuştur. Özellikle metin dış yapısı ile dil ve anlatımın bazı unsurlarında kayda değer bir ilerleme olmamıştır. Bu sonuç, bu çalışmanın temelde konuya ve metin iç yapısına yönelik olmasıyla açıklanabilir. Çünkü çalışmada metin dış yapısı ile dil ve anlatıma yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve öğrencilere geribildirim yapılmamıştır. Bu anlamda ileriki çalışmalarda bu konuda çalışma yapılması faydalı olacaktır.

Son söz olarak; bu çalışmada kullanılan yöntem, örneklem düzeyi ve programın içeriği, çalışmanın sonuçlarının genellenebilmesine imkân vermemekte, yerel çevre ve deneyimlere dayalı yazma çalışmasının yazma becerisini geliştirdiğine dair bir kesin bir kanıt sunmamaktadır. Ancak yazma becerisinin gelişiminde yerel çevre ve deneyimlerin kullanılmasının yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğuna dair bir takım kanıtlar sunmaktadır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılar için öneriler

- Bu çalışma tek denekli araştırma deseninde iki öğrenciyle yapıldığından sonuçların genellenebilmesi için daha büyük örneklerle çalışılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Çalışma iki öğrenciyle ve öğrencilerin evindeki sınırlı deneyimlerle yapılmıştır. Bu konuda sınıf ortamında daha fazla deneyim ve yerel çevre etkinliğinin olduğu çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenciler, iki dilli olup Türkçe dil becerileri zayıf olan öğrencilerdi. Bu bağlamda tek dilli ve dil sorunu görece daha az olan gruplarla çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu anlamda farklı metin türleriyle çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma Koronavirüs salgını nedeniyle okulların bazen kapalı bazen açık olduğu bir dönemde yapılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen öğrenciler ilkökul 4. sınıfın son döneminden itibaren okula gitmemiştir. Bu anlamda öğrenciler, ilkökul ile ortaokul düzeyi arasında bir geçiş aşamasındaydılar. Bu bağlamda benzer çalışmalar ilkökul ve ortaokulun farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.

Uygulayıcılar için öneriler

- Öğretmenler yazma konusu seçiminde öğrenciye konu vermek durumunda olduğunda, yerel çevreden ve öğrenci deneyimlerinden konular seçebilir.
- Çeşitli gezi ve gözlem çalışmalarından sonra öğrencilere yaşadıkları olaylar, gözlemleri, duygu ve düşünceleri ile ilgili yazma çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerin yakın zamanda yaşadığı önemli olaylar veya aile bireylerinden dinledikleri olaylarla ilgili yazma çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilere aileleri, mahalleleri, oyun alanları vb. konularda yazma çalışmaları yaptırılabilir.
- Öğrencilere evde aile desteğiyle mutfakta yapacakları çeşitli yiyecek hazırlama görevleri verilip hem bu deneyimler öyküleştirebilir hem de bilgilendirici metniler yazdırılabilir.

- Okula veya mahallede öğrenilen oyunlar ile öğrencilerin araştırıp arkadaşlarıyla birlikte oyunlar oynayabileceği çalışmalar yapılabilir. Bu oyunlarla ilgili bilgilendirici ve öyküleyici metinler yazdırılabilir.
- Sosyal sorumluluk çalışmaları kapsamında çeşitli etkinliklerin hazırlanması, öğrencilerin yeni beceriler edinmesini sağlayacak görevler verilmesi ve bu sürecin yazılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin hayvan sahiplenmesi/ bakımını üstelenmesi ve bitki yetiştirme gibi uzun ve öğrencinin daha fazla deneyim yaşayabileceği çalışmalarla ilgili yazma çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerin özellikle son yıllarda teknolojik alet kullanımı göz önünde bulundurularak fotoğraf ve video çekmelerini kapsayan çeşitli çalışmalarla deneyimler yaşaması sağlanabilir ve bu deneyimlerle ilgili yazma çalışmaları yapılabilir.
- Yazma isteği olmayan ve yazmaktan çekinen öğrencilerin yazma sürecine dâhil edilmesi için en iyi bildikleri ve ilgili oldukları konular olan yerel çevre ve deneyimlerden yararlanılabilir.

Kaynaklar

- Acat, M. B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi [Doktora Tezi]*. Hacettepe Üniversitesi.
- Ak, E. (2011) *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi [Yüksek Lisans Tezi]*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi [Doktora Tezi]*. Fırat Üniversitesi.
- Akinoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 5-29.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30.
- Aktaş, N. (2019) *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi [Doktora Tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 299-320.
- Altunbay, M. (2017). Türkçe öğretim programlarında bilimsel süreç becerisi olarak "gözlem". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 823-836.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği [Doktora Tezi]*. Anadolu Üniversitesi.
- Arıcı, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2) , 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008a). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008b). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (357), 19-24
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2013). *Yazılı anlatım: El kitabı*. Pegem Akademi.

- Arslan, M. ve Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 50-53.
- Aşıcı, M. (1999). İlköğretim 1. kademedeki yazılı anlatım çalışmalarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6), 116-123.
- Atay, D. & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal*, 8(4), 100-118.
- Atli, M. H. (2018). Çokdillilik ve çokdilli beyin. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 26-32.
- Aydın, O., Tekin-İftar, E. ve Rakap, S. (2019). Bilimsel-dayanaklı uygulamaları belirlemede "Tek-Denekli Deneysel Araştırmaların Niteliksel Göstergeleri" yönergesinin matematik becerileri öğretimi örneğinde ele alınışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (3) , 597-628.
- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bozukluklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45,117-132.
- Bafadal, M.F. & Afrilina, R. (2017). The use of origami in teaching writing procedure text of the second grade at SMA Muhammadiyah Mataram in academic year 2016/2017. *Linguistics and ELT Journal* 5 (1), 31-38.
- Bahşi, N. ve Sis, N. (2019a). Ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyi üzerinde etkili olan değişkenler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 553-573.
- Bahşi, N. ve Sis, N. (2019b). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Millî Eğitim*, 48 (224), 181-211.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education*. NY: Multilingual Matters.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi [Doktora Tezi]*. Atatürk Üniversitesi.
- Batur, Z. ve Bitir, T. (2019). İlkokul öğrencilerinin serbest yazma etkinliklerindeki konu eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 372-389.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P.K., Berninger, V.W., Murphy, S., Brandt, D., Rowe, D.W. & Schleppegrell, M. (2017). Taking the

- long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360.
- Bhatia, T. K. ve Ritchie, W. C. (2004). *The handbook of bilingualism*. Blackwell Publishing Ltd.
- Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 943-966.
- Bleck, A. A. (2013). *Examining the impact of student choice of writing topic on writing production and accuracy [Doctoral Thesis]*. University of Nebraska.
- Bloom, L. Z. (1980). The composing processes of anxious and non-anxious writers: A naturalistic study. *Paper presented at the annual meeting of the conference on Collage Composition and Communication*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 185 559).
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37
- Bulut, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi [Doktora tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, C. & Kutluca Canbulat, A.N. (2019). Effect of using reflective diaries in teaching Turkish on bilingual students' academic achievement and writing skills. *Eurasian Journal of Educational Sciences*, 82, 1-26.
- Can, C. (2017). *Türkçe öğretiminde ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ile yazma becerileri üzerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi]*. Akdeniz Üniversitesi.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Kurgu merdiveni. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1),190-204.

- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-138.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369.
- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *The Journal of Literacy and Technology*, 3(1), 1-15.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri [Doktora tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Coşkun, E. (2014). *Türkçe öğretiminde metin bilgisi*. H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Ed.) İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s. 231-283). Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2014). *Yazma eğitimi*. H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Ed.) İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s. 49-91). Pegem Akademi.
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi [Doktora Tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması [Doktora tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Çeçen, A. R. (2000). Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 21-25.
- Çeçen, M. A. (2008). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 1-20.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi*. Murat Özbay (Ed.). Yazma eğitimi içinde (127-144). Pegem.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.
- Çer, E. (2017). The effects of creative drama on developing primary school pupils' writing skills. *Education and Science*, 42, 379-400.

- Çevik, A. (2016). *Zihinsel tasarım modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi [Doktora Tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Çölgeçen Kaya, R. ve Doğan Kahtalı, B. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin cümle düzeyinde yaşadıkları yazma becerisi sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1218-1246.
- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Damavand, A. (2012). The effects of motivation types instrumental and integrative on writing proficiency among Iranian IELTS candidates. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (15), 109-123.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi / Realization of gains related to writing skills in the secondary school. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1) , 45-56.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Niğde Üniversitesi.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1) , 124-144.
- Dewaele, J.M. (2015). Bilingualism and multilingualism. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 1- 11.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim. (Birinci baskı)*. (T. Göbekçin, Çev). Yeryüzü Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi, 1916).
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim*. (Birinci Basım). (S. Akıllı, Çev). ODTÜ Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi, 1938).
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Dönel Akgül, G. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Dunsmuir, S. & Clifford, V. (2003). Children's Writing and the Use of Information and Communications Technology. *Educational Psychology in Practice*, 19 (3), 170-187.

- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1, 68-75.
- Edmund, N. R. (1958). Quality of creative writing based on direct experiences. *The Clearing House*, 33 (3), 163-164.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Erdoğan, R. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi Eğitim.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ershad, Q. & Noreen, S. (2021). Enhancing narrative writing ability of a ci learner with the help of picture stories and mind maps. *AJSS*, 4(4), 940-958.
- Gencel, E. İ. (2007). Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri III’ü Türkçeye uyarlama çalışması. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 120-140.
- Gerrig, R. J., ve Zimbardo, P. G. (2013). Psikoloji ve yaşam. (G. Sart, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2010b). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. ve Şentürk, R. (2019). Türkçe öğretiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılacak geribildirim türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 123-149.
- Gözüküçük, M. (2015). *Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Graham, S. & Harris, K. R. (2009). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources. *British Journal of Educational Psychology*, 6, 95-111.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2013). *Designing an effective writing program*. In Steve Graham, Charles A. MacArthur, Jill Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-25). The Guilford Press.
- Graham, S. & Perrin, D. (2006). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Alliance for Excellence in Education
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207–241.
- Graham, S., Harris, K.R. & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74–84.
- Graham, S. & Harris, K. (2010). *Writing difficulties*. Handbook of Research on Reading Disabilities, 232-241.
- Grenner, G. , Åkerlund, V., Asker-Árnason, L., Weijer, J., Johansson, V. & Sahlén, B. (2020). Improving narrative writing skills through observational learning: a study of Swedish 5th-grade students. *Educational Review*, 72(6) 691-710.
- Grosjean, F. (2013). *Bilingualism: A short introduction*. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5– 25). MA: Wiley Blackwell.
- Gunnarsson, T. (2019). Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English. *Lingua*, 224, 34-50.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeler ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 1-21.

- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.
- Hawa, S. (2020). Applying ambiguous picture story as a media to improve students' achievement in writing ability. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(2), 39-43.
- Hidayah, H., Mulyati, H.S. & Suprijadi, D. (2019). Improving students' ability to write narrative text through picture series. *Professional Journal Of English Education*, 2(5), 634-639.
- Hidi, E.S. & McLaren, J.A. (1991). Motivational factors and writing: the role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (1), 187-197
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi [Yüksek Lisans Tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Jobe, R. A. (1974). *Factors that influence children's free choices of topics for creative writing [Doctoral Thesis]*. University of Minnesota.
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt/ Ağrı örneği [Yüksek lisans tezi]*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Karadağ, A. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 80-92.
- Karadağ Yılmaz R. ve Erdoğan, Ö. (2019). *Yazma, yaratıcı yazma eğitimi*. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.). Türkçe öğretimi: Öğretmenler ve öğretmen adayları içinde (s. 55-77). Pegem Akademi
- Karagül, S. (2018) Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 874-887.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2) , 59-72.
- Karaman, F. (2016). Etkin öğrenme yaklaşımına göre Almanca emir kipinin öğretilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 51(3), 371-382
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması [Doktora tezi]*. Gazi Üniversitesi.

- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araclarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisi [Doktora tezi]*. Pamukkale Üniversitesi.
- Katranı, M. (2015). Bireysel ve grupta yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55.
- Katranı, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul ğrencilerine yönelik yazma kaygısı leği: geçerlik ve güvenirlik alışması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1544-1555.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf ğrencilerinin ykleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Keleş, E. ve epni, S. (2006). Beyin ve ğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. (1.Basım). Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul ğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Kinberg, M.(2020). "Real-Life nature-based experiences as keys to the writing workshop. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 22(1), 1-16
- Kirsch, C. (2018). Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school. *Language Culture and Curriculum*, 31(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1304954>
- Koçak, A. (2005). *İlkretim ğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma [Yüksek Lisans Tezi]*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Koçak, A. (2020). Yabancı dil olarak Tre ğretiminde ders kitaplarındaki konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Aydın TMER Dil Dergisi*, 5(2), 205-224.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, . (2010). İlkretim ğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 192-207.

- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills* [Master of Thesis]. Concordia University.
- Lee, J. W. (1987) Topic selection in writing: A precarious but practical balancing act. *The Reading Teacher*, 41(2), 180-184.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2009). Ways to teach about informational text. *Social Studies and the Young Learner*, 22(1), 19-22.
- Marko, N. & Said, M.M. (2020). Developing writing narrative text of grade X students through film trailer. *ELTS Journal*. 8(2), 1-8
- McNaughton, M.J. (1997) Drama and children's writing: A study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *Research in Drama Education*, 2(1), 55-86.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mutlu, M.E. (2014). Öğrenme deneyimlerinin yorumlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 21-45.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Oddsóttir, R., Ragnarsóttir, H. & Skúlason, S. (2020) The effect of transcription skills, text generation, and self-regulation on Icelandic children's text writing. *Reading and Writing*, 34, 391-416.

- Oktrifianty, E., Zulela, M.S., & Boeriswati, E. (2020). The effect of anxiety on narrative writing skills. *International Journal for Educational and Vocational Studies (IJEVS)*. 2(5), DOI: <https://doi.org/10.29103/ijevs.v2i5.2452>
- Olinghouse, N.G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Read Writing* 26, 45–65.
- Olinghouse, N.G., Graham, S., & Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 391-406.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Pegem A Yayınları.
- Özbay, M. ve Zorbaz, Z. K. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı kompozisyon*. Remzi Kitabevi.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). The effect of creative writing studies on attitudes towards writing and the creative writing success. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 141-153.
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi [Doktora Tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Pertiwi, L. A. J. P. (2016). *Documentary films, process genre approach, and writing ability: Action research [Unpublished master thesis]*. Universitas Negeri Malang
- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety. *Educational Resources Information Center*, (ERIC Document Reproduction Service No.ED373 072).
- Pilav, S. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik algıları. *Journal of World of Turks*, 10(1), 109-125.
- Rachmawati, F. (2017). The use of fairytale films in teaching narrative writing. *Journal of English and Education*. 5(1), 20-26.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, S. ve Kalkan, S. (2020). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Psychology*, 35(85), 1-63.

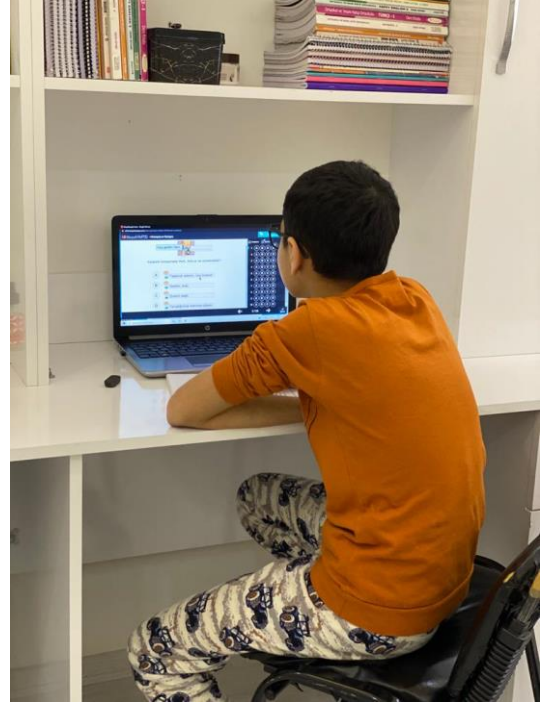
- Souryasack, R. & Lee, J.S. (2007). Drawing on students' experiences, cultures and languages to develop English language writing: Perspectives from three Lao heritage middle school students. *Heritage Language Journal*, 5(1), 79-96
- Reeves, L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner centered classroom. *The English Journal*, 86 (6), 38-45.
- Saddler, B. & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62(2), 48-52.
- Sanders-Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates* [Doctoral Thesis]. University of Maryland.
- Santosa, A.B., Basuki, Y. & Puspita, A.M.I. (2019). The effectiveness of local wisdom-based teaching materials in enhancing creative writing skills of elementary school students. *JELTL (Journal of English Language Teaching and Linguistics)*, 4(3), 349-359.
- Seban, D. (2015). Cinsiyet ve sınıf düzeyinin yazma konusu seçimindeki rolü. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 275-285.
- Shippen, M. E., Houchins, D. E., Puckett, D. & Ramsey, M. (2007). Preferred writing topics of urban and rural middle school students. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 59-66.
- Sidekli, S. (2014). *Metin öğretimi*. M. Yılmaz (Ed.). Türkçe öğretimi içinde (167-196). Pegem A Yayıncılık.
- Skerrett, A. (2013). Building multiliterate and multilingual writing practices and identities. *English Education*, 45(4), 322-360.
- Sulastri, S. (2019). The implementation of pictures media to improve paragraph writing skill. *English Teaching Journal: A journal of English Literature, Linguistics, and Education*, 7(1), 1-8.
- Susar-Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma becerisine etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Süğümlü, Ü. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 528-542.

- Şakiroğlu, Y. Kılıç, Y. (2019). Mizah temelli etkinliklerin 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-66.
- Şener, G. E. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi [Yüksek lisans tezi]*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Takımcıgil-Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]*. Sakarya Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö.F. (2019) *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi [Doktora tezi]*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö.F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarındaki yazı türü eğilimlerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9 (3) , 475-483.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (17) , 322-356.
- Temel, Z. ve Yazıcı, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 145-158.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27) , 155-176.

- Terzioğlu Ünveren, İ. (2018). *Dramanın yazma becerisi üzerindeki etkisi: Temel eğitim I. kademe 3. sınıf örneği [Yüksek lisans tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Tighe, M. A. (1987). Reducing writing apprehension in English classes. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference*, Louisville. <https://eric.ed.gov/?id=ED281196> sayfasından erişilmiştir.
- Tompkins, G. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. Prentice Hall Inc.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: İlköğretim 8. sınıf [Doktora Tezi]*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). Gelişim ve Öğrenme. S. Çelenk (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s. 35-52). Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Usanova, İ. & Schnoor, B. (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal*, 44(1), 56-73, <https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649>
- Uyar, G. (2012). İki Dillilik (Bilingualism). *Dilim*, 9, 1-48.
- Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi [Yüksek lisans tezi]*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Xiaoling, J. (2011). Topic effects on writing performance: what do students and their writings tell us? *The Jour Al Of Asia TEFL*, 8(1), 23-38.
- Yamaç, A. ve Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yaman, H., Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2015). *Writing motivation scale: a study on validity and reliability*. II. Eurasian Educational Research Congress (International EJER 2015 Congress), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi: Muş ili merkez ilçesi örneği [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. İnönü Üniversitesi.

- Yekeler, A. D. (2018). *Bilgilendirici metin yazmanın öğretimi*. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.). Kuramdan Uygulamaya yazma öğretimi içinde (s. 148-184). Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, N. K. ve Kaymakçı, S. (2007) *John Dewey'in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamalar*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4, 227-242.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2018) *Yazma öğretiminde temel kavramlar*. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.). Kuramdan Uygulamaya yazma öğretimi içinde (s. 2-28). Pegem Akademi.
- Yılmaz, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]*. Uşak Üniversitesi.
- Yılmaz, M. Y. (2014). International periodical for the languages. *Literature and History of Turkish or Turkic, Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri [Yüksek lisans tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi [Doktora Tezi]*. Gazi Üniversitesi.

EK-A: Çalışma ortamına ilişkin görseller



EK-B: Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği İzin Yazısı

Re: Ölçek izni hakkında



Eyyup Coskun
11.09.2020 Cum 19:24
Kime: Siz



Sayın İlhan Polat,
"Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği"ni tezinizde ve diğer akademik çalışmalarınızda bilimsel kaynak gösterme kurallarna uymak koşuluyla kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Eyyup Coşkun



Virüs bulunmuyor. www.avast.com

İlhan polat : , 10 Eyl 2020 Per, 23:22 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam, Doktora tezinizde geliştirdiğiniz "**Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği**"ni Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programının Hazırlanması ve Uygulanması adlı doktora tezimde kullanmak istiyorum.

İlginiz için şimdiden teşekkür eder kolaylıklar dilerim

İlhan POLAT
Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü

EK-C: Yazma Motivasyonu Ölçeği İzin Yazısı

Outlook

Ara

Yeni İlet

Yanıtla | Sil | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategorilere Ayr

Klasörler

Gelen Kutusu

Gereksiz E-posta

Taslaklar

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler 42

ARŞİVVV

Notlar

Conversation Hist...

Çöp Kutusu

Re: Ölçek Kullanım İzni

ÜS Üzeyir Süğümlü •
21.12.2019 Cmt 10:43
Siz

Kullanabilirsiniz. Kaynak göstermeyi unutmayınız.

Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Süğümlü

iPhone'umdan gönderildi

ilhan polat • şunları yazdı (20 Ara 2019 23:41):

Merhaba hocam,
Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü doktora öğrencisiyim. Eğer uygun görürseniz tezimin bir bölümünde geliştirmiş olduğunuz **Yazma motivasyonu ölçeği**ni kullanmak istiyorum.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. Kolaylıklar dilerim

EK- D: Yazma Kaygısı Ölçeği İzin Yazısı

Re: Ölçek Kullanım İzni

20.12.2019 Cum 23:48 tarihinde yanıtladınız

MK

Mehmet katrancı
20.12.2019 Cum 23:41
Siz

↩ ↪ → ...

Sayın İlhan POLAT,
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

20 Ara 2019 Cum 23:26 tarihinde ilhan polat şunu yazdı:

Merhaba hocam,
Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü doktora öğrencisiyim. Eğer uygun görürseniz tezimin bir bölümünde geliştirdiğiniz "Yazma Kaygısı Ölçeği"ni (Katrancı, M. & Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Journal Of Social And Humanities Sciences Research, 5(24), 1544-155) kullanmak istiyorum.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. Kolaylıklar dilerim

EK-E: Görüşme Formları

Öğrenci Görüşme Formu

1. Bu çalışmayı beğendin mi?
2. Yazı yazarken neler hissettin?
3. Yaptığın bir etkinlikten sonra onunla ilgili yazı yazmak konusunda neler düşünüyorsun?
4. Bu yazıyı yazarken sıkıldın mı?
5. Yazdığın yazıyı beğendin mi?
6. Yazının eksikleri var mıydı?

Veli görüşme formu

1. Öğrencinizin yazma becerisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Yapılan çalışmalarla ilgili neler düşünüyorsunuz?
3. Çalışmaların faydalı olduğunu inanıyor musunuz?
4. Çocuğunuzun yazma becerisinde bir değişim görüyor musunuz?
5. Etkinliklerden sonra çocuklarınızda yazmaya karşı bir istek görüyor musunuz?

EK-F: Gönüllü Katılım Formu (veli)
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli veliler

Bu araştırmanın amacı, yerel çevreye ve deneyimlere dayalı yazma becerisi geliştirme programının ilköğretim öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisini araştırmaktır. Çalışma boyunca öğrencilerle çeşitli yazma etkinlikleri yapılacak olup derslerinde herhangi bir aksaklığa neden olmayacaktır. Çalışmanın yapılması ve öğrenciler için herhangi bir sakıncası olmadığı konusunda Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmaya öğrencinizin katılıp katılmayacağı sizin iznimize bağlıdır. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır ve uygun gördüğünüz takdirde öğrenciniz çalışmaya katılacaktır. Çalışmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir gerekçe göstermeden çocuğunuzun çalışmadan ayrılmasını isteyebileceksiniz. Çocuğunuzun çalışmadan ayrılması onun normal okul yaşantısında herhangi bir yük, sorumluluk ve kayıp getirmeyecektir. Çalışma esnasında öğrencilerin katıldığı etkinliklerde ve yazma çalışmalarında ihtiyaç halinde kamera kaydı alınacaktır. Çalışmada elde edilen veriler, fotoğraflar ve kamera kayıtları sadece bu çalışma için ve sadece araştırmacı tarafından kullanılacak başka kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışmayla ilgili herhangi bir soru, görüş ve öneriniz olduğunda aşağıdaki iletişim bilgilerinden bize ulaşabilirsiniz.

Çocuğumun çalışmaya katılmasını () Kabul ediyorum () Kabul etmiyorum

Tarih:.....

Velinin

Adı, soyadı:..... Adres:.....

Tel: İmza:.....

	Danışmanın	Araştırmacının
Adı, soyadı:	Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU	İlhan POLAT
Adres:	Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü	İlknur Ilıcalı İlkokulu
Tel.		
e-posta:
İmza:		

EK-G: Gönüllü Katılım Formu (öğrenci)

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili öğrenciler

Sizin daha iyi ve daha güzel yazması için bir çalışma programı hazırladık. Programda çeşitli etkinlikler yapacağız ve yazı çalışmaları yapacağız. Böylece yazma becerimizin gelişeceğine inanıyoruz. Çalışmaya sadece gönüllü katılmak isteyenler katılabilir. İstemeyenler çalışmaya katılmak zorunda değildir. Çalışma esnasında katıldığınız etkinliklerde ve yazma çalışmalarında ihtiyaç halinde kamera kaydı alınacaktır. Çalışmada elde edilen veriler, fotoğraflar ve kamera kayıtları sadece bu çalışma için ve sadece araştırmacı tarafından kullanılacak başka kimseyle paylaşılmayacaktır. Diyelim ki çalışmaya katılmaya karar verdiniz ama daha sonra fikriniz değişti ve çalışmaya artık katılmak istemiyorsunuz. İstedığınız zaman çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Bu çalışma için ayrıca velilerinizden de izin alınacak yani velilerinizin de haberi olacaktır. Çalışmayla ilgili her türlü soruyu rahatlıkla bize sorabilirsiniz.

Bu çalışmaya katılmak () İstiyorum () İstemiyorum Tarih:.....

Öğrencinin

Adı, soyadı:..... Adres:.....

Tel: İmza:.....

	Danışmanın	Araştırmacının
Adı, soyadı:	Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU	İlhan POLAT
Adres:	Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü	İlknur Ilıcalı İlkokulu
Tel.		
e-posta:		
İmza:		

EK-H: Uygulama Oturumları Görselleri

Alışveriş etkinliği

Mutfak etkinliği



EK-I: Elif 'in hikâye edici metinlerde başlama düzeyi örnek metni

Yasî'nin ve annesinin
sehit olması

Yasî'nin ve Emre, bu ikiz kardeşler kurtuluş savaşına annesiyle yemek götürüyor-
du. Yasî'nin 9 yaşındaydı, Emre ise 8 yaşındaydı. Anneside Hatice Hanım cepede ona
sultan diyorlardı. Orda bir asker vardı abisi sehit olmuştu ve şimdi kendi
kendine tek başına savaşıyordu.

Hatice Hanım - Askerim Mehmetim Mehmet kendini üzme bak bende burdas enin
annenim diye söyledi.

Yasî'nin - Mehmet abî, sen benim abimsin kendini üzme hadi cepeye git
Orda seni çağırıyorlar.

Emrede tam o sırada cepede geçiyordu birden bir boba atıldığını gördü he-
men annesinin yanına koştu "Anne, Anneee" orda bir boba sordum
yanıyordu hadi yüzbası Alamedin yanına gidip söyleyelim.

Hatice Hanım - Tamam oğlum hadi koş gidelim.

Eren - Tamam anne hadi koşalım.

Eren ve annesi Hatice hanım Yasî'nin arıyorlardı. Eren Abisi Yasî'nin bulmakla
iain diğer tarafta gitti anneside yüzbası Alamedin'in yanına doğru koştu.

Hatice hanım - Yüzbasım, yüzbasım birisi bizim cepede boba atmış ve canlı
boba.

Yüzbası Alamedin - Tamam sen çocuklarım al cepeden uzaklaş ben asker-
leri toplayıp gidip bakıcam size kenara gelin.

Hatice sultan hemen Yasî'le, Ereni bulmaya çıktı Yasî'le Eren annelerini
bulup cepeden uzaklaştılar sehitlerini orda savaşırken bir yerde bek-
liyorlardı Yasî'nin hemen kaşık cepeye gitti. Yasî'nin yüzbasının yanına gitti.

Yasî'nin - Yüzbasım bana silah verin bende savaşacağım dedi. Hatice sultan-
da onlar için Erenle birlikte yemek ve sağlık için malzeme getir-
yorlardı. O arada Yasî'nin öldü diye bağırdı Mehmet annesi Hatice de koştu.

Hatice sultan - Yavrurum canım yavrurum kal utan yavrurum. O arada annesi-
nede bitane denek getiriyorlardı anneside oğluyla birlikte orda rahatca huz-
ura erdiler.

EK-İ: Elif 'in hikâye edici metinlerde son test örnek metni

ORDU GEZİSİ

Sabah erkenden kalkıp hazırlandım. Neden hazırlandığımı sorarsanız Ordu ya tatile gidiyoruz 1 haftalığına. Valizimi dün gece hazırlamıştım. Yola sabah 8.30 gibi çıktık yolda acıkırsanız diye annem bize sandviç hazırlamıştı ve 2 gün yolda olacağımız için bize yastık ve battaniye getirmişti yaklaşık 5 saat sonra bir tesiste durup dinlendik. Sonra tekrar hareket edip yola çıktık. Gece 12 gibi samsundaydık. Suvanda 2 gün geçti ve Ordu daydık. Bizim katımızda 2 gün müze hotele geldik ve çok yorgunduk o yüzden o gün hemen yatmıştık. Sabah kalkıp aşağıya kahvaltıya indik. Kahvaltımızı yaptıktan sonra yukarıya çıkıp hazırlandık. Sonra da yola çıktık. Nereye gidiyoruz diye sorarsanız persembeyaylasına gidiyoruz. Persembeyaylası Orduya 17 kilometre uzaklıktadır. Ben zaten Orduda ilk gitmek istediğim yer persembeyaylasıydı. Biz yolda giderken Çiğdem Selalesininide gördük çok güzeldi arabadan inip biraz selalenin yanına yaklaştık. Tekrar arabaya bindik ve yolacaktık. Bir süre sonra persembeyaylasındaydık. Arabadan inip biraz ortalarına doğru yürüdük. Persembeyaylası Aybastı ilçesine 17 kilometre uzaklıktadır. Persembeyaylası sadece Ordunun aynı zamanda İlkamizinin de en güzel coğrafyalarından biri olarak gösterilmektedir. Persembeyaylasından merkeze geldik. Sonra Boztepeye gittik. Denizden 530 metre yükseklikte Ordunun en güzel manzarasını buradan görebilirsiniz. Bunları yani bu gezilerin arasından 1 hafta geçti ve eve geri döndük. Ordu çok güzel bir serüveni sizinde gitmenizi tavsiye ediyorum.

EK-J: Arda'nın hikâye edici metinlerde başlama düzeyi örnek metni

COVID-19 GEÇİREN ALİ HAKINDA

ALİ 13 yaşında bir çocuktur ALİ corona süresince Hiç dışarı çıkmadı ve sonra il kez dışarı çıkmıştı. sonra Babasıyla parka gitmek için hazır lanıyorlardı. ve parka gitmeye başladılar sonra orda parkta oynamaya başladı. ve sonra eve gittiler. ve ALİ okadar yorulmuştu. Hemen uyumaya başladı. ve gece çok terlemişti ve Babası Hemen ALİ yi hasta haneye götürdü ve sonra test yaptırdı ve ALİ nin corona olduğunu öğrendiler ve hemen ALİ yi karantinaya aldılar. Ama ALİ dengeli beslendiği için ALİ nin vücudu çok iyiydi Her geçen gün ALİ nin durumu iyileşiyordu ve ALİ iyileşti için evine gitti ve orda karantina oldu ve ALİ Her gün meyve sebze vitamin Alarak iyileşti.

EK-K: Arda'nın hikâye edici metinlerde son test örnek metni

Korona virüsü nasıl yendim

Bir salı günüydü. Ali bey her sabah kalkar kahaltı yedi, dışardan eklemek söylüyor. Bu ritmi her gün uygulardı ve çökiyi beslenirdi. Bu sabah galerisine giderken yolda bir tane su aldı. Suyu satan adam meğerse koronaymış ve Ali beyde bulaştırmıştı. Ali bey galerideki iki çalışanıda bulaştırdı ve orada gelen giden herkese bulaştı. Ali bey bu durumu eve gelirken anlattı. Hemen 112 aradı ve korona olduğunu söyledi. Ali bey çökiyi biridir, zeki, sarışın, gısmet biridir, çökiyi ve dengeli beslenir. 112 hemen eve gelmişti. Ali beyden test aldı ve yaklaşık yarım saat sonra Ali beye mesaj geldi. Pozitif olduğunu anlattı ve çok korkmuş bir durumdaydı. Ama Ali bey çökiyi ve dengeli beslendiği için Ali beyi hastaneye kaldırmadılar. Ali bey binada oturduğu için evini tamamen karantina yapmış aldılar. Her gün Ali bey her gün mevsim sebze yişerek koronayı aşmış oldu. 14 gün boyunca hiç çıkmadı. Ali bey aldığı bu tedbirler sonucunda iyileşti. Böylece hastalıklara karşı dikkatli olmaya karar verdi.

EK-L: Elif 'in bilgilendirici metinlerde başlama düzeyi örnek metni

Dantelerim

Danteler ilk önce ip ama ipek ipe sarılır sonra ipeyimizi inemiz ve işaret parmağımızı da dörüz sonra inesi dolarız en paf noktasında ipimiz inesi sağdan soladoğru yaparız istediğimiz şekli veririz. Ama en çok kullandığımız şekil üçgen, kare, yuvarlak yapılır ipeği istediğimiz renkte kullanabiliriz. Genellikle bu ipeleri danteleri kız çeyizine koyular kız baş gitmesini diye ve bide dantelerimizde kullanmamız gerek iğne ince olacak eğer olmasa daha zor yaparız.

EK-M: Elif 'in bilgilendirici metinlerde son test örneği

güvenli ve temiz okullar

Bu yazım da size temiz ve güvenli bir okulda olması gereken kuralları anlatacağım. Öncelikle okullarda dezenfektan siseleri olması lazım. Çünkü temizlik önemlidir. Tuvaletlerde peçete ve sıvı sabun olmalı. Çünkü çocukların sağlığı çok önemlidir. Temizlik aletleri olmalı eğer temizlik aletleri olmazsa okullar pislenir ve çocuklar hastalana bilirler. Güvenlik aletleri olmalı çünkü bir kişi okula girip çocuklara zarar verebilir. Sınıflarda yeni sıralar olmalı çünkü sıralar pis ve hepsi ağızla çocukların dikkatini dağıtıyor derste. Her sırada tek kişi oturmalı. Çünkü sıralarda iki kişi oturduğunda anlaşamıyorlar. Çocuklar aralarında alışveriş yapmamalıdır. Çünkü sonra işte benim kalemimi silgimi telerim ver diye anlaşamıyorlar. Bahçede ağaçlık alanları tel örgüyle örmeleler. Çünkü çocuklar ağızları ezer ve ağızları bozulur. Engeli çocuklar içinde asansör olmalı okullarda. Çünkü engeli çocuklar merdivenden gitmeye bilirler. Eğer bu kurallar uygulanırsa okullar dilelediğimiz gibi olur.

EK-N: Arda'nın bilgilendirici metinlerde başlama düzeyi örnek metni

Covid-19 ile mücadele

eyer okular Ağılırsa okularda dezenk Feten, Mesafe, maske ve temizlik önemlidir ve Her sınıfta 12 tane öğrencinin bulunması ve Her öğrencilerin yanında 1 tane maske Fazladan olsun ve Sac kolonyası olması zorunlu Her dersten sonra kolonya sıkması gerekli. Sınıfta maske çıkarmak yasaktır. Sınıfta Her Bir öğrencinin yalnız Bir sıraya oturacak. Ve Her koridorda Bir tane dezenk Fentan olacak. covid-19 önlemler

EK-O: Arda'nın bilgilendirici metinlerde son test örnek metni

Okul nasıl yapılır

Eğer bir gün bir tane okul yapmak isterseniz bu metni koku duktan sonra nasıl yapılır anlarsınız. İlk önce bir okul yaparsanız defterle başlayarak, duvarları, zeminli bahçeli olmalı. Bahçenin içinde çeşitli ağaçlar, park, ağaç olmalı. Sınıflara gelince Ferahlanışıklar, yeni sıralar, akile tahta olmalı. Mesela bir gün bir tane engeli çocuk okula geldiğinde ayazden kilozetli tuvalet ve her zaman alt kata olması lazımdır. Okulda olması olmaz. Konferans salonu. Eğer yaksa çocuklar istediği filmi, toplantı yapmak için akis gelince çocuklar nerede sipor yapar ayazden sipor salonunda olmalı. Çocuklar kitap okusun diye kütüphanelerde olmalı. Tabii önemli si kantin 2 tane kanti çocukların sırası bez Mamaları için çok iyi bir yer olur. Bu kütüphaneye uyarsanız çok güzel bir tane okul yaparsınız.

Ek-Ö: Etik Komisyon izni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 19/10/2020
Sayı: 35853172-300-E.00001291419

0001291419

Sayı : 35853172-300
Konu : İlhan POLAT (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.09.2020 tarihli ve E-51944218-300-00001248630 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **İlhan POLAT**'ın **Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programının Hazırlanması ve Uygulanması" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **13 Ekim 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden b78fc70f-788b-4d8c-a6ed-f1c81d580627 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFRİ



EK-P: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

12/01/2022

(İmza)

İlhan POLAT

EK-R: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../.....

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programının
Hazırlanması ve Uygulanması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/01 /2022	179	246469	29/12/2021	%13	81290270

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve 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 eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: İlhan POLAT

Öğrenci No.: N17144504

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Programı: İlköğretim Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

EK-S: Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Primary Education

Thesis Title: Preparation and Implementation of a Writing Skill Development Program Based on Local Environment and Experiences

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
12/01/2022	179	246469	29/12/2021	%13	81290270

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: İlhan POLAT

Student No.: N17144504

Department: Primary Education

Program: Primary Education Ph.D

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

EK-Ş: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾

Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

12 /01 /2022

(imza)

İlhan POLAT

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.