T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİ, YAZMAYA İLİŞKİN TUTUM VE MOTİVASYONLARININ GELİŞTİRİLMESİNDE TARTIŞMA YÖNTEMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ferat KUŞKAYA

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Meral GÖZÜKÜÇÜK

MANİSA–2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zeka ve program kullanmadığımı beyan ederim.

İmza
Ferat KUŞKAYA

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİ, YAZMAYA İLİŞKİN TUTUM VE MOTİVASYONLARININ GELİŞTİRİLMESİNDE TARTIŞMA YÖNTEMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Türkçe dil becerilerinden biri olan yazma becerisi bireyin kendisini ifade etmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Yazma, ilkokuldan itibaren gelişmekte olup bireyin imzası niteliğini taşır. Birey duygu, düşünce ve isteklerini anlatırken yazma becerisini etkin kullanabilmelidir. Yazma becerisinin ilkokuldan itibaren geliştirilmesinde dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğretim sürecinde bireye kazandırılması gerekmektedir. Türkçe dersinde materyal kullanılması, yöntem ve teknikler ile yazma etkinliklerinin uygulanması bireyin yazılarını geliştirme sürecinde etkili olabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde uygulamalı çalışmalarla öğrenciler desteklenmelidir. Bu araştırmanın amacı ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin yazma becerisi, yazma tutumları ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 4.sınıf öğrencileri (n=18) oluşturmaktadır. Bu çalışmada nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımları kapsamında öntest-sontest tek gruplu deneysel desen, nitel araştırma yaklaşımları kapsamında ise durum çalışması ve doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Yazma Tutum Ölçeği ve Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle görüşme yapılmış ve öğrencilerin yazıları doküman olarak incelenmiştir. Bu çalışma nicel ve nitel verilerin birbirini desteklemesi amacıyla karma yöntem ile yürütülmüştür.

Bu araştırmada öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmede bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin yazılarından aldıkları toplam puanlar değerlendirildiğinde genel olarak fikirler ve cümle akıcılığı kriterlerinde en düşük, kelime seçimi kriterinde ise en yüksek puanları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazıları incelendiğinde fikir bulmada ve cümleleri akıcı bir şekilde yazmada zorlandıkları, kelime seçimlerinde ise daha iyi oldukları ifade edilebilir. Bu araştırmada 10 farklı tartışma tekniği kullanılmış olup tartışma yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akranları ile iş birliği içerisinde iki veya daha fazla kişiden oluşan grup etkinliklerinin yapıldığı ve etkin bir şekilde katılım gösterdikleri tartışma tekniklerinin (akvaryum ve vızıltı 22) uygulandığı haftalarda en yüksek yazma puanlarını aldıkları görülmüştür. Ayrıca belirli bir grubun konuşmacı, geri kalan öğrencilerin ise dinleyici olarak katılım göstermiş olduğu ve daha çok bilgilendirmeye yönelik olan tartışma tekniklerinin (panel, sempozyum, konferans) uygulandığı haftalarda öğrencilerin en düşük yazma puanlarını aldığı görülmüştür. Tartışma yönteminin öğrencilerin yazma tutumu ve motivasyonları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin motivasyon ölçeğinde yer alan isteğe bağlı yazma çalışması ile ilgili görüşlerine göre uygulama öncesi ve sonrası en çok "oyun yazmak" istediklerini belirttikleri görülmüştür. Ancak isteğe bağlı olarak yazma

seçeneklerinin son görüşmede tür olarak çeşitlendiği ve “ders notları tutmak, liste hazırlamak, hikaye yazmak, mektup yazmak, mesaj yazmak veya not tutmak” gibi yeni görüşlerin eklendiği görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ifade ettiklerine göre evde bir şey yazan öğrenci sayısının artış gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin okudukları kitaplar ile yazdıkları yazılar arasındaki farklılıklar ile ilgili görüşlerine göre farklılıkların artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılarında yaşanan bu farklılıkların nedeni tartışma yönteminin uygulanması olabilir. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin yazar profillerinde de değişim görülmüştür. Bu değişim incelendiğinde kendini iyi bir yazar olarak gören öğrenci sayısının da artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılarını en çok geliştiren dersin Türkçe dersi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Yazma becerisinin süreç temelli olarak ele alınması, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması ve öğretmen rehberliğinde geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencisi, yazma becerisi, yazma tutumu, yazma motivasyonu, tartışma yöntemi

2024, 127 SAYFA

EXAMINING THE EFFECT OF THE DISCUSSION METHOD IN DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WRITING SKILLS AND THEIR ATTITUDES AND MOTIVATION TOWARDS WRITING

ABSTRACT

Writing skill, which is one of the Turkish language skills, occupies an important place in terms of an individual's ability to express him/herself. Writing develops from primary school onwards and is an essential feature of a person's identity. An individual should be able to use his/her writing skills effectively when expressing his/her feelings, thoughts and wishes. For an individual to be able to use his/her writing skills efficiently from primary school onwards, he/she must be taught grammar, spelling rules and punctuation during the instruction process. Implementing appropriate materials, methods/techniques, and writing activities in Turkish lessons can be effective in the process of improving an individual's writing. Therefore, students' writing skills should be developed, and students should be supported with practical studies in this direction. The aim of this study is to examine the effect of the discussion method, applied in the context of children's books, on fourth grade primary school students' writing skills, writing attitudes and motivation. The study group of the research consists of fourth grade primary school students (n=18). In this study, a mixed method was used, in which quantitative and qualitative approaches were used together. Within the scope of quantitative research approaches, the single-group pretest-posttest experimental design was selected, and within the scope of qualitative research approaches, the case study and document review methods were chosen. In the quantitative dimension of the study, the 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale, Writing Attitude Scale and Writing Motivation Scale were used. In the qualitative dimension of the study, students were interviewed, and their pieces of writing were examined as documents. In this study, the aim was for the quantitative and qualitative data to support each other, and therefore, the study was conducted with a mixed method.

In this study, it was concluded that there was a significant difference between the pre- and post-implementation scores obtained by the students in the 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale in favour of the posttest score. Based on the analysis results, it can be stated that the discussion method applied in the context of children's books was effective in improving primary school students' writing skills. When the total scores obtained by the students for their pieces of writing were evaluated, it was concluded that they generally obtained the lowest scores for the ideas and sentence fluency criteria and the highest scores for the word choice criterion. When the students' writing texts were examined, it was seen that they had difficulty in finding ideas and writing sentences fluently, but that they performed well in terms of choosing words. In this study, 10 different discussion techniques were used, and it was concluded that the discussion method was effective in improving students' writing skills. It was observed that students obtained the highest writing scores in the weeks when group activities involving two or more people were conducted in cooperation with their peers, and when discussion techniques were applied in which they actively participated ("aquarium" and "buzz 22"). In addition, it was observed that students obtained the lowest writing scores in the weeks when a specific group participated as speakers and the remaining students participated as listeners, and when discussion techniques were applied that were more informative than participatory (panels, symposiums, and

conferences). However, it was concluded that the discussion method had no effect on students' writing attitudes and motivation. Based on students' views on the optional writing activity included in the motivation scale, it was seen that they mostly stated that they wanted to "write a play" before and after the implementation. However, it was observed that optional writing choices varied in type in the final interview and that new ideas were added, such as "taking lesson notes", "preparing a list", "writing a story", "writing a letter", "writing a message", or "taking notes". According to the students' statements in the interviews that were conducted, it was seen that the number of students writing something at home increased. When the differences between the books students read and the pieces they wrote were examined, it was observed that these differences increased, and therefore, the use of the discussion method can be given as the reason for this difference in students' pieces of writing. As a result of the implementation, a change was observed in the writer profiles of the students. When this change was examined, it was seen that the number of students who considered themselves to be good writers also increased. It was observed that students stated that the course that improved their writing the most was the Turkish language course. It is recommended that writing skills be handled in a process-based manner, developed using different methods and techniques, and developed under the guidance of the teacher.

Keywords: primary school student, writing skill, writing attitude, writing motivation, discussion method

2024, 127 Pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu çalışma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin, yazmaya ilişkin tutum ve motivasyonlarının geliştirilmesinde çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tez giriş, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde tezin amacı, önemi ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde Türkçe dil becerileri, yazma yaklaşımları ve yazma türleri, tartışma yöntemi ve teknikleri ile yurt içinde ve yurt dışında yazma becerisi üzerine yapılmış olan çalışmalar yer almaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulama süreci ve veri analizi bulunmaktadır. Elde edilen veriler bulgular bölümünde yer almaktadır. Sonuçlar alan yazında yapılmış olan diğer çalışmalar ile tartışılarak çalışmanın sonuçlarıyla ilişkili olacak şekilde önerilere yer verilmektedir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her konuda destek olup akademik anlamda gelişmem için sonsuz fedakarlıklarda bulunan, hatalarımı ve eksiklerimi görüp her an sabırla dönüt veren, bana zaman ayıran çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Meral GÖZÜKÜÇÜK'e, üniversite yıllarımdan bugüne kadar bana her zaman tavsiyelerde bulunup beni en doğruya yönelten çok değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Gülşen ALTINTAŞ'a, öneri ve görüşleri ile tezime katkıda bulunan değerli jüri üyelerim Doç. Dr. Özlem ATEŞ ve Doç. Dr. Tuncay CANBULAT'a, tezimle ilgili bana destek olan öğretmen arkadaşlarıma, hayatım boyunca maddi ve manevi her konuda her zaman yanımda olup beni yetiştiren ve destekleyen canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	**I**
ABSTRACT	**III**
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	**V**
İÇİNDEKİLER	**VI**
TABLOLAR DİZİNİ	**IX**
GİRİŞ	**1**

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Giriş	**1**
1.1. Araştırmanın Amacı	**4**
1.2. Araştırmanın Önemi	**4**
1.3. Sınırlılıklar	**5**
1.4. Tanımlar	**5**

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkçe Dil Becerileri	**6**
2.1.1. Dinleme	**6**
2.1.2. Konuşma	**6**
2.1.3. Okuma	**7**
2.1.4. Yazma	**7**
2.2 Yazma Yaklaşımları	**9**
2.2.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı	**9**
2.2.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	**9**
2.3. Yazma Türleri	**10**
2.3.1. Yaratıcı Yazma	**10**
2.3.2. İkna Edici Yazma	**11**
2.3.3. İş Birliği Yaparak Yazma	**11**
2.3.4. Modelli Yazma	**12**
2.3.5. Birlikte Yazma	**12**
2.3.6. Rehberli Yazma	**12**
2.3.7. Kontrollü Yazma	**13**
2.3.8. Güdümlü Yazma	**13**
2.3.9. Serbest Yazma	**13**

2.4. Yazma Becerisi ile İlgili Yaşanan Sorunlar 14
2.5. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi 15
2.6. Yazma Tutumu 17
2.7. Yazma Motivasyonu 18
2.8. Çocuk Kitapları 19
2.9. Tartışma Yöntemi 20
2.9.1. Münazara 21
2.9.2. Sempozyum 21
2.9.3. Panel 21
2.9.4. Zıt Panel 22
2.9.5. Forum 22
2.9.6. Açık Oturum 22
2.9.7. Vızıltı 22 22
2.9.8. Fikir Taraması 23
2.9.9. Konferans 23
2.9.10. Akvaryum 23
2.10. İlgili Araştırmalar 24
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 24
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi 38
3.2. Çalışma Grubu 39
3.3. Veri Toplama Araçları 39
3.3.1. Yazma Tutum Ölçeği 39
3.3.2. Yazma Motivasyonu Ölçeği 40
3.3.3. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği 40
3.3.4. Yazma Motivasyonu Görüşme Formu 41
3.4. Verilerin Toplanması 41
3.5. Uygulama Süreci 42
3.6. Verilerin Analizi 44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular 46

4.2. Yazma Tutumuna Yönelik Bulgular 59

4.3. Yazma Motivasyonuna Yönelik Bulgular 59

4.4. Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular 61

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar 83

5.1.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar 83

5.1.2. Yazma Tutumuna Yönelik Sonuçlar 84

5.1.3. Yazma Motivasyonuna Yönelik Sonuçlar 84

5.1.4. Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar 84

5.2. Tartışma 89

5.2.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Tartışma 89

5.2.2. Yazma Tutumuna Yönelik Tartışma 92

5.2.3. Yazma Motivasyonuna Yönelik Tartışma 93

5.2.4. Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Tartışma 93

5.3. Öneriler 99

Kaynakça 101

Ekler 114

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler **39**
Tablo 2. Uygulama Süreci **42**
Tablo 3. Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeklerinin Güvenirlik Değerleri **44**
Tablo 4. Shapiro-Wilk Testi Sonuçlarına Göre Normallik Değerleri **44**
Tablo 5. Ö1 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **46**
Tablo 6. Ö2 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **47**
Tablo 7. Ö3 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **47**
Tablo 8. Ö4 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **48**
Tablo 9. Ö5 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **48**
Tablo 10. Ö6 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **49**
Tablo 11. Ö7 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **50**
Tablo 12. Ö8 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **50**
Tablo 13. Ö9 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **51**
Tablo 14. Ö10 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **51**
Tablo 15. Ö11 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **52**
Tablo 16. Ö12 Kodlu Öğrencinin Yazma Süreci Gelişimi **52**
Tablo 17. Ö13 Kodlu Öğrencinin Yazma Süreci Gelişimi **53**
Tablo 18. Ö14 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **54**
Tablo 19. Ö15 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **54**
Tablo 20. Ö16 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **55**
Tablo 21. Ö17 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **55**
Tablo 22. Ö18 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci **56**
Tablo 23. Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden Uygulama Sürecinde Aldıkları Puanlar **56**
Tablo 24. Tartışma Tekniklerine Göre Öğrencilerin Yazma Sürecinde Aldıkları Puanlar **57**
Tablo 25. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları **58**
Tablo 26. Yazma Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanların Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları **59**
Tablo 27. Motivasyon Yazmanın Değeri Ölçeği Öntest ve Sontest Puanların Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları **59**
Tablo 28. Motivasyon Yazar Benlik Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanların Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları **60**
Tablo 29. İsteğe Bağlı Yazma Çalışması ile İlgili Öğrenci Görüşleri **60**
Tablo 30. Belirli Yazma Deneyimleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri **61**
Tablo 31. Genel Yazma Deneyimleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri **65**
Tablo 32. Metinlerarasılık ile İlgili Öğrenci Görüşleri **70**
Tablo 33. Yazma Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri **73**
Tablo 34. Yazar Yeterliği ile İlgili Öğrenci Görüşleri **76**
Tablo 35. Eğitim Desteği ile İlgili Öğrenci Görüşleri **79**

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlar çok eski zamanlardan bu yana birbirleri ile iletişim kurmuşlardır. Bu iletişimin en etkili yollarından biri dildir. Dil insanların birbirleri ile etkileşim kurmalarını ve bu etkileşimi geliştirmelerini sağlayabilir. Diller de tıpkı insanlar gibi sürekli olarak değişim ve gelişim halinde olup, aynı zamanda birbirleri ile etkileşim halinde olabilirler. Dilin gelişime açık yapıda olması nedeniyle insanlar için önemi artmakta olup dil öğretiminin daha etkili yapılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Dil öğretiminin öneminden yola çıkarak Türkçenin etkili kullanılması ve öğretiminin zenginleştirilmiş dil ortamlarıyla yapılması desteklenebilir. Dil, seslerden başlayarak kelime ve cümleler şeklinde iletişimimizin temelini oluşturur. Dilin varlığını devam ettirmesi için yazma becerisi önemlidir. Yazma süreci yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa düzeni, dilbilgisi, fikirler ve kelime seçimi gibi geniş kapsamlı bir beceri olmasından dolayı sorunların yaşandığı belirtilmektedir (Aydın, 2014). Yazma sorunlarının çeşitli nedenleri bulunmakla birlikte bu nedenler öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilir.

Yazma sorunlarının yaşanmasının sebeplerinden biri öğretmenlerden kaynaklı olabilir. Öğretmen yaklaşımının öğrencileri destekleyici nitelikte olmadığında öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde düşüşler yaşamaları gibi durumlar ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin paragraf oluştururken bile zorlanan bir öğrenciden kompozisyon yazmasını beklemesi ve yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması hususunda eksikliklerinin bulunması becerinin kazandırılmasını zorlaştırmaktadır (Tok & Ünlü, 2014). Öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacıyla uygulamalı çalışmalar yapmalı, öğrencilerin kendilerinin yazdıkları yazılardaki hata veya eksiklikleri düzelterek öğrencilere dönüt vermelidir (Göçer, 2010). Sınıf öğretmenlerinin strateji tabanlı öğrenme yaklaşımına uygun yazma sürecinin öğrencilerine nasıl bir fayda sağlayabileceğinin farkına varmış olmaları gerekir (Bai, 2015). Öğretmenlerin yazma stratejileri konusunda daha çok bilgiye sahip olmaları ve yazmayı süreç olarak ele almaları öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilir. Öğretmenler öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacak etkinliklere yer vermelidir.

Yazma sorunlarının yaşanmasına yazma sırasında paylaşımda bulunulacak kimsenin bulunmaması ve yazarken sıkılma gibi nedenler eklenebilir (Aydın, 2014). Ayrıca öğrencilerin yazma performanslarının kıyaslanması yazma sürecindeki sorunlardan biri olabilir. Ng, Graham, Lau, Liu & Tang'a (2021) göre yazma performansına dayalı bir kıyaslamada bulunma ve performans odaklı olma, öğrencilerin yazmada isteksiz olmalarına neden olabilir. Öğrencilerin bu isteksizliklerinin önüne geçmenin yollarından biri yazma sürecinin en başından itibaren düzenli olarak desteklenmesidir. Her hatada yazdıklarını silmek öğrencilerin özgüvenlerini kırarak yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Ayrıca öğrencilerin rutin yazma çalışmaları yapmalarından dolayı yazma etkinliklerinin dikkat çekiciliği ve etkililiği düşebilir.

Öğrencilerin yazma sürecinde sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların çok farklı nedenlere dayandırılabileceği söylenebilir. Yaşanan bu sorunların belirlenmesi, bu sorunların nedenlerinin bilinmesi ve çözümler bulunması önemlidir. Bu konuda öğrenci, öğretmen ve aileler başta olmak üzere eğitime dahil olan her bireyin sorumluluk alması gerekmektedir. Eğitimin paydaşlarının bir öğrenciyi yazma konusunda bilinçli bir şekilde desteklemesinin öğrencinin gelişimine destek sağlayabileceği öngörülebilir. Kuşdemir, Kurban ve Bulut'a (2018) göre yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların uzmanlar ve öğretmenlerin önderliğinde yapılması gerektiği, öğretmenlerin özellikle okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi, yüksek lisans, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması gibi konularda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade ederken yazıyı bir araç olarak kullanmaları konusunda yaşadıkları sorunların giderilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri konusunda daha özgüvenli olmalarını sağlayabilir. Öğretmenler kitap okuma ve günlük tutma alışkanlığı kazandırma, yazma etkinliklerine ayrılan zamanın arttırılması ve farklı türlerde metin çalışmalarının yapılması ile yazma sorunlarının çözülebileceğini ifade etmişlerdir (Aydın, 2022). Başar ve Gürbüz (2020) öğretmenlerin ilkokul birinci sınıfta okumaya ağırlık verip yazmayı geri planda bırakmaları nedeniyle yazma becerisi gelişiminin olumsuz etkilendiğini, yazma hızı ve yaratıcı yazma etkinliği yapılabilmesi için öğretim programında ve eğitimlerde yazma becerisinin öneminin daha vurgulu bir biçimde anlatılabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yazma becerisi diğer dil becerilerine kıyasla kazandırılması oldukça uzun bir süreci kapsar. Bu süreçte öğrencilerin yazma tutumları ve yazma motivasyonları değişebilir. Öğrencilerin dikkatlerini çekme, onları sıkılmayacak şekilde yazmaya yönlendirme amacıyla farklı yöntem ve tekniğin derslerde kullanılması gerekir. Yazma becerisinin kazandırılmasında en etkili ders olan Türkçe dersinin bu bağlamda planlanmış olması önem arz etmektedir. Yazma becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan öğretim programında bireysel farklılıkların dikkate alınması ve içsel motivasyonu destekleyici kazanımlarla daha güçlü hale getirilmesi gerekmektedir (Kandır & Yazıcı, 2016). Yazma becerisinin kazandırılmasının ürün odaklı değil süreç odaklı olmasıyla birlikte öğretmen rehberliğinde yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Karacaoğlu, Dağ & Uzun, 2021). Sınıf içi yazma etkinliklerine yeterli sürenin ayrılması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir.

Yazmaya ilişkin önemli durumlardan biri yazmaya olan bakış açısıdır. Ürün temelli yaklaşım öğrencinin yazmayı sadece bir görev olarak görmesine, yazılarında gerekli özeni göstermemesine ve etkili bir düşünce oluşturup bunu yazılarında gösterememesine neden olmaktadır. Süreç temelli yaklaşım ise öğrencilerin planlı bir şekilde yazmalarını sağlamakla birlikte düşüncelerini organize edip ifade etmelerine, dil bilgisine, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine gereken özeni vermelerine olanak sağlar. Öğretmenlerin bu konuda üründen ziyade sürecin genelini planlayıp bu doğrultuda öğrencileri desteklemeleri sağlanmalıdır. Yazmaya ilişkin önemli durumlardan biri de yazıların paylaşımıdır. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan bütün olumlu adımların sonuncusu niteliğinde olan bu paylaşımlara zemin oluşturulması öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu etkileyebilir. Yapılan bu paylaşımlar esnasında değerlendirme yapılarak dönüt verilmesi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir. Yazma becerisinin gelişiminin bireyin bilişsel gelişimi ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Yazma yeterliliği öğrencilerin eğitimde istenen amaçlara ve akademik başarılarına ulaşmada etkin rol alırken bu beceri üst düzey bilişsel becerilere ihtiyaç duymaktadır (Curtis, 2019). Ayrıca yazma becerisinin geliştirilmesi ile öğrencilerde yazmaya karşı estetik bir duyarlılığın geliştiği görülmektedir (Ungan, 2007). Bu çalışmada da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarının artırılmasında tartışma yönteminin etkisinin olup olmayacağı araştırılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yöntemi uygulamalarının yazma becerileri, yazma tutumları ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Alt problemler:

1. Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisi ile ilgili dokümanlar incelendiğinde yazma becerisine etkisi nedir?
2. Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisi nedir?
3. Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarına etkisi nedir?
4. İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkçe dersinin dil becerilerinden olan yazma becerisi kişilerin kendini ifade etmesi açısından önemlidir. Birey duygularını, düşüncelerini ve isteklerini yazılı olarak anlatma becerisini ilkokuldan itibaren edinmeye başlar. Bu süreçte birey kendisini ifade etmek için yeni bir yöntem keşfetmiş olur. Bireyin bu keşif sürecinde geliştirmeye başladığı yazma becerisinin desteklenmesi gerekmektedir. Bireyin yazma becerisine, tutumuna ve motivasyonuna yönelik desteklerin öncelikle ilkokulda verilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Yazma becerisinin, yazmaya yönelik öğrenci tutumlarının ve motivasyonlarının geliştirilmesi için gerekli yöntem ve tekniklerin, materyallerin etkin kullanımı gereklidir. Kullanılan yöntemler, teknikler ve materyaller öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmaya yönelik olmalıdır. Yapılacak olan bu araştırmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yöntemiyle yazma becerilerinin, tutumlarının ve motivasyonlarının gelişeceği ve bununla birlikte yapılacak olan araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

1.Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinden (n=18) toplanan veriler ile sınırlıdır.

2.Bu araştırma 10 hafta uygulama süreci olmak üzere toplam 14 hafta ile sınırlıdır.

3.Bu çalışma kapsamında belirlenen çocuk kitapları, tartışma yönteminin teknikleri ve yazma türleri ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Yazma: Zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır (Güneş, 2014: 157).

Motivasyon: Öğrencilerin öğrenmeyi teşvik eden faaliyetlerde bulunmaları olasılığını arttırma (Schunk, 2009).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Baykara-Pehlivan, 2008: 152).

Tartışma: Bir grup öğrencinin belirli bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, fikirler, eleştiriler üreterek o konuyu kapsamlı ve detaylı olarak irdelemesidir (Öz, 2006: 323).

Çocuk edebiyatı: Çocukluk çağında bulunan 2-14 yaş aralığını kapsayan kişilerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsayan edebiyattır (Oğuzkan, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkçe Dil Becerileri

İnsanlar doğası gereği iletişim kurarak birbirleriyle anlaşırlar. İletişim kurma konusunda insanlar, var olduğu andan günümüze kadar oldukça farklı yollar izlemiştir. İnsanların birbirleri ile iletişimlerinde en etkili yollardan biri dil olarak görülebilir. Bu nedenle geçmişten günümüze kadar dilin edinimi ve öğretimi konusu önemli bir yer edinmiştir. Türkçe dersi öğretim programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır (MEB, 2019). Dil becerileri alıcı dil ve anlatım dili olarak iki temel bileşenden oluşur (Tepeli & Karadeniz, 2013). Alıcı dil, ifade edici dilden daha önce gelişim gösterir (Arslan, 2018). Bu beceriler bireyin Türkçeyi etkili kullanması açısından önemli bir yere sahip olabilir.

2.1.1. Dinleme

Türkçe dersi öğretim programında bulunan temel becerilerden biri dinlemedir. Dinleme, öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesi için önemli bir beceri olarak görülebilir. Öğrencilerin okuma ve dinleme kazanımlarını düzenli bir şekilde tekrar etmeleri ile kelime dağarcıklarının ve anlama becerilerinin de gelişeceği düşünülmektedir (Tekşan, 2013). Dinleme kavramı işitme kavramı ile karıştırılmamalıdır. Bu iki kavram birbirlerine benzer durumları ifade ediyormuş gibi görünse de anlam bakımından farklıdır. Özbay ve Melanlıoğlu'na (2012) göre dinleme duyulan seslerin anlamlı bir hale getirilmesidir ve dinlemenin işitme kavramı ile karıştırılmasından dolayı iletişim karmaşaları yaşanmaktadır. Türkçe dersi öğrenme alanlarından olan dinleme aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken mutlaka takip edilmesi ve geliştirilmesi gereken alanlardan biri olarak görülebilir. Ekmekçi (2018) dinleme becerisinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğunu, yabancılara Türkçe öğretimi esnasında özellikle dinleme alanında farklı içeriklerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının temel alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.1.2. Konuşma

Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel becerilerden biri konuşmadır. Konuşma insanın en temel iletişim aracı olarak görülebilir. İnsanlar kendilerini konuşma aracılığıyla ifade ederler. Konuşma becerisi insanın zihinde sözcüklerle anlam oluşturup, oluşturduğu anlamlı parçaları karşısındakilere anlatmasını

kapsamaktadır. Öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirirken mutlaka tekrarlar ve pratik konuşmalar yapmaları gerekmektedir (Boylu & Çangal, 2015). Konuşma becerisinin bireye kazandırılması süreci zor bir süreç olabilmekle birlikte, bu süreçteki eksikliklerin tam olarak belirlenip tamamlanması gerekli görülebilir. Türkçe öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğrencilerin bedensel ve sözel iletişim unsurları gibi daha basit düzeydeki unsurlara fazla önem verilmekle birlikte konuşma becerisi ile ilgili ölçme araçlarını yeterli düzeyde kullanmadıkları tespit edilmiştir (Hamzadayı & Dölek, 2017). Yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken konuşma becerisinin geliştirilmesi önemli görülebilir. Keser'e (2018) göre yabancı öğrenciler için en çok ihtiyaç duyulan beceri konuşma becerisidir ve birey Türkçeyi tam anlamıyla konuşamadığı için sosyal hayat kalitesi doğrudan olumsuz bir etki altındadır.

2.1.3. Okuma

Okuma bireyin öğrenmesi ve öğrendiklerini zihinsel süreçlerle birlikte anlamlandırmaları açısından önemli becerilerden biri olarak görülebilir. Arı'ya (2017) göre okuma, basit düzeydeki birçok becerinin bir sarmal şeklinde bir araya gelerek bilgileri anlamlandırma ve bilgiye ulaşma sürecini sağlayan en önemli beceri olmasının yanı sıra bu sarmal fiziksel ve zihinsel açıdan da oldukça karmaşıktır. Birey okumayla birlikte zihinsel gelişimini hızlandırır ve hayatı anlama konusunda bir bütünlük oluşturmaya başlar. Gömleksiz, Sinan ve Demir'e (2011) göre okuma sadece öğrenme alanında değil; bireyin sosyalleşmesi ve toplumsal konumunu kazanmasını da sağlamaktadır. Okuma becerisinin bireyde geliştirilmesi konusunda özellikle basılı materyallerin düzenlenmesi ve geliştirilmesi önemli bir yere sahip olabilir. Basılı materyallerin niteliği arttıkça bireylerin okumaya olan ilgileri de artacaktır. Gün'e (2012) göre öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğrenci ilgisini daha çok çekecek şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır. Özellikle sınıf içerisinde öğrencilerle yapılan okuma etkinliklerinin niteliklerinin geliştirilmesi bu konuda etkili olabilir.

2.1.4. Yazma

Türkçe dersi dil becerilerinden biri yazmadır. Her canlı anlatma ihtiyacı hissedebilir. Kendi duygu ve düşüncelerini anlatma ihtiyacı olan canlıların bunu sağlamak için kullandıkları en temel becerilerden biri yazmadır. Birey oluşturduğu düşüncelerini ve hislerini aktarırken en etkili yolu bulmak ve kullanmak isteyebilir.

Duygu ve düşünceleri en etkili şekilde anlatma biçimlerinden biri olan yazma becerisinin dil öğreniminde de önemli bir yere sahip olduğu görülebilir. Birey duygularını, düşüncelerini ve isteklerini yazılı olarak anlatma becerisini ilkokuldan itibaren edinmeye başlar. Birey ilk okuma ve yazma süreciyle birlikte yazma becerisini geliştirmeye başlar. Ferah'a (2009) göre ilk okuma yazma öğretimi, dilin yazılı ve sözlü araçlarının bir sistem oluşturulacak şekilde bir araya gelmesi için hazırlanmış olan etkinliklerin bütünüdür. Bu süreçte bireyin kendisini ifade etmesi sağlanmış olur. Bireyin kendisini anlatmasına yardımcı olan bu sürecin etkili ve verimli bir şekilde tamamlanması gerekli görülebilir. Yazma becerisini geliştiremeyen bireylerin kendisini ifade etmesi güç bir hal alabilir. Yaylı ve Solak'a (2014) göre yazma eğitiminde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini net bir biçimde anlatması asıl amaç olmakla birlikte anlatım esnasında sorunlar yaşanmaması için bu becerinin doğru bir biçimde kazandırılması oldukça önemlidir. Yazma becerisinin gelişimi esnasında dil bilgisi, yazım kuralları, noktalama işaretlerinin doğru kullanımının bireye kazandırılmasının önemli olduğu görülebilir. Bu süreçte yazma etkinliklerinin her aşamada öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Özellikle kullanılan ders materyallerinde yazma etkinliklerinin ve bu etkinliklerin niteliğinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Tok'a (2013) göre yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinin önemi iyice kavranmalı ve farklı yazma yöntemleri kullanılarak dil öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında etkinliklerin planlamasının oldukça etkili ve düzenli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Ünsal'a (2008) göre bazı öğretmenler yazma etkinliklerini kendi gözetimleri altında yürütmektense ödevler yoluyla yürütmeye çalışmakta olup dil öğretiminde yazma becerisine verilen önemin daha da geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle yazma becerisinin doğru anlaşılmasının ve etkili bir şekilde öğretilmesinin büyük bir öneme sahip olduğu görülebilir. Yazma, bilişsel ve fiziksel süreçlere sahip olmanın yanı sıra geç gelişen beceridir (Güneş, 2014). Özdemir'e (2019) göre yazma süreci göründüğünün aksine düşüncelerle başlayıp, bu düşüncelerin anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde bir araya getirildikten sonra belirli kurallara uyarak kağıda yansıması şeklinde sonuçlanan yoğun ve zorlu bir süreçtir.

Yazmanın duygu ve düşünceleri ifade ederken bir araç olmasının yanı sıra özgün olması da önemli konulardan biri olabilir. Yazma bir süreç olarak ele alınırsa gelişimi daha etkili olabilir. Yazma özgünlük ve süreç temelli bir yaklaşımla ilgilidir (Rahimi & Rezai, 2023). Ayrıca yazma etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin paylaşımlarla sürece dahil olması aktif rol alması gerektiği ifade edilebilir. Bu konuda Wonglakorn ve Deerajviset (2023) yaptıkları bir çalışmada iş birlikli yazmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, fikirlerini paylaşabildikleri için iş birlikli yazmaya yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. İş birlikli yazmanın öğrencinin motivasyonunu olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

2.2. Yazma Yaklaşımları

Yazma farklı disiplin ve becerilerin bir arada kullanılmasıyla gelişen bir beceri olması nedeniyle öğretimi esnasında geçmişten günümüze farklı yaklaşımlarla geliştirilmeye çalışılmıştır.

2.2.1.Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre yazma eylemi bireylerin çeşitli yollarla edinmiş oldukları bilgileri kağıda dökmesi esas alınmakla birlikte bilgi aktarımı olarak görülmektedir (Tabak & Göçer, 2013). Bu yazma yaklaşımında yazma becerisi tek seferde gerçekleşen bir eylem olarak görülmekte olup öğrencinin yalnızca metni oluşturması amaçlanmaktadır (Can, 2018). Bu yazma yaklaşımının sonuç odaklı olması ve yalnızca ürünün değerlendirilmesi nedeniyle öğrencilerin yazma becerisini geliştirmelerinde çok etkili olmayabilir. Uzun ve Sünter'e (2020) göre bu yaklaşımın yazma öğretimi esnasında kullanılması öğrencilerle yazma becerisi arasında bazı kopukluklar oluşmasına ve öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bakış açısı geliştirmesine neden olmaktadır.

2.2.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Bu yazma yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak şekilde yazmanın öğretim sürecini belirli aşamalar çerçevesinde ele almayı ve ortaya çıkan ürünü değil de yazma sürecini ön plana alan, yazma süreci içerisinde kazandırılan becerileri önemseyen yaklaşımdır (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Bu yazma yaklaşımı yazma sürecinin detaylı olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile yazma becerisine katkısı ve yazmaya karşı olumlu tutumun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu yaklaşım öğrencilerin düşünce ve planlamaları hususunda oluşturdukları taslak metinlere

öğretmenlerin rehber konumunda destek vermesini sağlamakta olup bunun sonucunda ise ürünün içeriğinin ön plana alındığı ve yazma kaygısının azaltıldığı bir yolun benimsenmesi sağlanmış olur (Akbaba & Ayaz, 2017). Bunun yanı sıra süreç temelli yaklaşım ile farklı bilişsel becerilerin gelişmesi sağlanabilir. Göçer ve Kurt'a (2022) göre bu yaklaşımda süreç boyunca yazılanlar üzerinde detaylı olarak düşünme, kontrol ve değerlendirmenin sağlanmasıyla bireyin yaratıcı yazma becerisi desteklenmiş olur.

Süreç temelli yaklaşımla yürütülen yazma çalışmaları bireyin belirli bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Öğretmenler, öğrencilerin birlikte fikir üretme, akranlarıyla konuşup fikir oluşturma, taslak oluşturma gibi yazmalarına yardımcı olacak süreç temelli yazma etkinlikleri yaptıklarında yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir (Albesher, 2022). Süreç temelli yazmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu, içerik, organizasyon, kurallar, kelime bilgisi ve akıcılık gibi alanlarda yazma performansını iyileştirdiği görülmüştür (Sanchez-Vega & Lopez-Pinzon, 2019). Süreç temelli yazma öğrencilerin yazma sürecinde kazanmaları ve geliştirmeleri gereken becerileri desteklemeye yardımcı olabilecek bir yazma yaklaşımıdır.

Süreç temelli yazma ile öğrencilerin yazma performanslarının ve algılarının pozitif olduğu görülmüştür (Ngo & Trinh, 2011). Ürün temelli ve süreç temelli yazma yaklaşımlarının uygulandığı dört grupla doğrudan ve dolaylı dönütün etkisinin incelendiği çalışmada doğrudan dönütün verildiği süreç temelli yaklaşımın diğer gruplara göre daha etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Khaki & Tabrizi, 2021). Süreç temelli yazma yaklaşımı ürün temelli yazma yaklaşımına göre öğrencilerin gelişimlerine daha fazla katkıda bulunabilir.

2.3. Yazma Türleri

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde farklı yazma türlerinin kullanılması etkili olabilir. Yazma türleri yaratıcı, ikna edici, iş birliği yaparak, modelli, birlikte, rehberli, kontrollü, güdümlü ve serbest yazma olarak ele alınabilir.

2.3.1. Yaratıcı Yazma

Yaratıcılık, bireylerin doğuştan getirdikleri, hayatlarının her alanında ve her anında ortaya çıkarma potansiyellerinin bulunduğu beceri olarak görülebilir. Yaratıcılık bireyin düşünürken, herhangi bir etkinliği uygularken, yeni ürünler ortaya koyarken oluşturduğu imzası niteliğindeki eylemleridir. Yaratıcı yazma eylemi kişinin

bu imzasını yazma alanında ortaya çıkarması olarak düşünülebilir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin temel felsefesine bakıldığında bu yazma türünün öğrenciye özgü duygu ve düşüncelerin yine öğrenciye özgü şekilde ortaya konulmasını sağlamaktır (Temizkan, 2010). İnsanlar yaratıcı yazma konusunda sahiplik duygusu oluşturabilir çünkü bireyler bir kalıba girmeden beklentilerini, fikirlerini ve hayallerini özgünce ifade etmeye başlarlar (Öztürk, 2018). Ayrıca yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerin zihinsel süreçleri sonucunda ortaya çıkmasının motive edici bir yönünün olduğu da görülebilir. Yurdakal ve Susar-Kırmızı'ya (2022) göre yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin kendi konularını, ürünlerini ve türlerini seçme şanslarının bulunması onların yazmaya yönelik motivasyonlarını artırdığı gibi yazma becerisi düşük olan öğrenciler açısından da ilgi çekici olmaktadır.

2.3.2.İkna Edici Yazma

İkna edici yazmada bireyler düşüncelerini yazı diliyle savunabilirler. İkna edici bir metin yazarken bireylerin düşüncelerini sebep ve sonuç ilişkileri ile gerekçelendirerek hedef alınan kitleyi inandırabilme becerisi olmalıdır (Bıyık, 2018). İkna edici yazma türünün uygulanabilmesi için öğrencilerin belirli bilişsel düzeye ulaşmış olmaları gerekli görülebilir. İkna becerisine sahip öğrencilerin bilimsel düşünme becerisi de kazanarak entelektüel gelişimle birlikte vatandaş olma bilinci edinme ve toplumsal hayata katılma konusunda yetkin birer birey olacakları söylenebilir (Zelzele & Ateş, 2022). İkna edici yazma türleri arasında reklam yazıları, şikayet yazıları, iş başvurusu gibi yazı türleri yer alır. Yurdakal ve Susar-Kırmızı'ya (2022) göre öğrencilerin bu yazma türünde başarılı olabilmeleri için konuya hakim olmaları ve kendilerine özgü bakış açıları ile olayları değerlendirmeleri gerektiğinden bu tekniğin üst sınıflarda kullanılması gerekmektedir.

2.3.3.İş Birliği Yaparak Yazma

İş birliği yaparak yazma, öğrencilerin takım olarak bir konu hakkında birlikte yazma eyleminde bulunmaları sonucu ortaya çıkan yazma türüdür (Güneş, 2014). Bu yazma türüne ait etkinlikler birkaç gün sürebileceği gibi planlı yazma ile bireyin süreci anlamlandırıp yazma becerisini geliştirmesine fayda sağlamalıdır (Öz, 2006). İş birliği yaparak yazma ile öğrencilerin takım olarak ortaya çıkardıkları ürünü değerlendirme sürecinde görev almalarına önemli bir katkı sağlanır (Karadağ, 2016). İş birliği yaparak yazmanın temelinde öğrencilerin bir konu hakkında bireysel olarak sahip

oldukları duygu ve düşüncelerini bir araya getirip grup olarak yeniden şekillendirmeleri fikrinin olduğu görülebilir. Bu durum bir yapboz oyununa benzetilebilir. Birey hem kendi düşüncesi ile bütünü oluşturur hem de takımdaki diğer üyelerin fikrini tamamlayabilir.

2.3.4.Modelli Yazma

Modelli yazma türü gösterip yaptırma tekniğine uygun olarak yapılan bir yazma türü olmakla birlikte, öğretmenin öğrenciye rol model olarak yazma sürecini öğrencilerin gözleri önünde sesli olarak uygulayıp öğrencilerin tekrar etmelerini istediği bir modeldir (Yurdakal & Susar-Kırmızı, 2022). Öğretmenin sınıf içerisinde birçok konuda olduğu gibi yazma konusunda da rol model olması öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını belirleyici olarak görülebilir. Mohr'a (2017) göre öğrenciler öğretmenle birlikte çalışıp oluşturulan metin kaydedilirse daha sonra öğrenciler arasında daha çok yazma isteği oluşturabilir.

2.3.5.Birlikte Yazma

Birlikte yazma türü öğrenci ve öğretmenin birlikte katılım gösterdikleri bir yazma etkinliği olarak tanımlanabilir. Bu yazma türünde öğretmen ve öğrenciler aynı konu etrafında ortak bir yazma etkinliği düzenlerler (Karadağ, 2016). Öğrencilere bireysel veya grup olarak uygulanabileceği gibi öğretmen yazının ana hatlarının oluşturulması konusunda yardımcı olur (Özdemir, 2019). Bu yazma türünde yazılacak konu hakkında öğretmenin fikir üretme aşamasında öğrencilerle birlikte yazının ana hatlarını oluşturması ve öğrencilerin kendi yazılarını tamamlamaları sağlanabilir.

2.3.6.Rehberli Yazma

Rehberli yazma türü birbirine yakın donanıma sahip öğrencilerin öğretmen tarafından küçük gruplar halinde, bir konu hakkında yazmalarına rehberlik edilmesiyle sürdürülen yazma türüdür (Karadağ, 2016). Bu yazma türünde öğretmen öğrencilere rehberlik eder. Yazma çalışmaları öğrencilere ait olmakla birlikte öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olabilir. Bağcı-Ayrancı ve Mete'ye (2017) göre rehberli yazmada öğrenciler kelimeleri ve cümle yapılarını kontrollü şekilde kullanmalı ve anlamlı paragraflar oluşturmalıdır.

2.3.7.Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma, öğrencilerin verilen kelime ve cümleleri dil bilgisi kurallarına uygun olacak şekilde yazmalarıdır (Coşkun & Yılmaz, 2018). Türkçe öğretiminde özellikle dil bilgisi kurallarının öğretiminde pekiştirme ve kontrol etme amaçlı olan bu yazma türünde öğrencinin ana dilini daha etkili kullanması amaçlanmaktadır. Bu yazma türüne ait çalışmalar ile bireye ana dildeki kelime ve yapıları kurallı bir biçimde yazma fırsatı verilmektedir (Yılmaz, 2013). Öğrencilerin kontrollü yazma türünde kelimelerin ve cümlelerin yapısını bozmadan istenen değişiklikleri yapmalarını gerektirir (Bağcı-Ayrancı & Mete, 2017). Kontrollü yazma sayesinde öğrenciler kendi yazma planlarını oluşturabilirler.

2.3.8.Güdümlü Yazma

Güdümlü yazma, öğrencilerin belirli bir konuda edinmiş oldukları bilgi, beceri ve duygularını etkili bir şekilde anlatabilmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılan bir yazma türüdür (Karadağ, 2016). Güdümlü yazma çalışmalarıyla beraber öğrencilerin öğrenmiş oldukları sözcük ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanarak anlamlı bir paragraf oluşturmaları sağlanır (Demirel & Şahinel, 2006; Yılmaz, 2013). Bu yazma türü ile öğrencilerin belirlenmiş bir konuda kendilerini daha net bir biçimde ifade etmeleri amaçlanır.

2.3.9.Serbest Yazma

Serbest yazma, öğrencilerin istedikleri bir konu hakkında yazmalarıdır. Bu yazma türünde öğrencilerin konu sınırlaması olmaksızın istedikleri konuda ve türde yazmaları beklenir. Serbest yazı çalışmalarında öğrencilerin kendi çıkarımlarını ve hislerini yazım kuralları çerçevesinde yazmaları beklenir (Yılmaz, 2013). Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için serbest yazma etkinliklerinin yapılması gerekmektedir (Garip, 2018). Serbest yazma türü ile öğrencilere ilgi duydukları ve sevdikleri bir konuda yazmalarına fırsat verildiğinde onların yazmaya yönelik istekleri artmaktadır (Öztürk, 2018). Öğrencilerin kendilerini ifade ederken hayal güçlerini, duygu ve düşüncelerini temel alan yazılar yazmaları önemli olmakla birlikte bu konuda serbest yazma türü öğrencileri teşvik edici bir rol üstlenebilir. Bu yazma türü öğrencinin yazmaya karşı cesaretlenmesini sağlayabilir.

2.4. Yazma Becerisi ile İlgili Yaşanan Sorunlar

Türkçe temel becerilerinden olan yazma, geliştirilmesi zor olan bir beceri olarak görülebilir. Bu beceri bireyin kendisini ifade etmesi için kullandığı geniş kapsamlı bir beceri olmakla birlikte dilin kurallar çerçevesinde ve farklı gelişim alanlarıyla ilişkisel bağlarının olması nedeniyle geliştirilmesi zordur. Yazma becerisinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla doğrudan ilgili olması nedeniyle geliştirilmesi zor olan bir beceri olmakla birlikte bu zorluklardan dolayı diğer dil becerilerine kıyasla geliştirilmesi geç olmaktadır (Sağırlı, 2022). Yazma becerisi ile toplumların kültürel miraslarını kayıt altına almaları da sağlanmakla beraber tarihin birikimli olarak ilerlemesinde etkisinin olduğu görülebilir. Geçmişten günümüze var olan toplumlar yazı yazma konusuna büyük önem vererek bu becerinin gelişmesi adına planlama yaparlar (Atasoy & Baynazoğlu, 2020). Yazılı anlatımın bütüncül bir şekilde anlaşılmasının ve bu becerinin geliştirilmesinde öğretmen ile eğitime katılan diğer paydaşların görevi ve etkisi bulunmaktadır (Uyar, 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesi hususunda eğitimin paydaşlarının birlikte hareket etmesi gereklidir.

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik sorunların birçok nedeni olabilmekle birlikte yazma eğitiminde yapılan hatalar ön plana çıkabilmektedir. Öğrencilerin metin oluşturmakta zorlandıkları, tutarlılık, anlamsal bütünlük, amaç oluşturma ve dil bilgisi hususunda sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Polat, 2022). Bu sorunların aşılabilmesi için Türkçe derslerinin verimli bir şekilde etkinlikler düzenlenerek işlenmesi önemlidir. Yazma çalışmaları esnasında öğrencilere dönütler verilmesi, varsa yanlışlarına düzeltmeler yapılması ve bütün bu süreçlerin değerlendirilmesi için etkinliklerin yapılması gerekmekte olup bu etkinliklerin yapılmaması yazma sürecini olumsuz etkiler (Apa, 2022). Yazma becerisinin geliştirilmesinde içerik ve biçim arasındaki dengenin sağlanamamış olması özellikle ilkokul çağında yazının niteliğini etkileyebilir. İyi bir içeriğe sahip olmayan bir yazının görünümünün iyi olmasının önemi olmayacağı gibi, iyi bir biçime sahip olmayan, okunamayan bir yazının içeriğinin de aynı şekilde değerlendirilmesi zor olacaktır. Metinde içerik ve biçim birbirini destekler nitelikte olmakla birlikte bir metnin hem içerik hem de biçim açısından doğru ve etkili yazılmış olması gerekmektedir (Soyuçok, 2022). Geleneksel yazma yaklaşımının benimsendiği çalışmalarda öğretmenlerin anlam bütünlüğü olan metinler oluştururken aşamalı bir şekilde yazma etkinlikleri yapmadıkları, genellikle dil bilgisi ve yazım kuralları ile yazının biçimini

değerlendirmeleri sonucunda yazma öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı, gereksiz bir eylem olarak görülmektedir (Cantürk, 2014). Sürekli olarak dil bilgisi kurallarının dikte edilmeye çalışıldığı yazma uygulamaları ile öğrencinin yazmaya olan tutumu olumsuz etkilenebilir.

Yazma becerisi tam olarak gelişmemiş öğrencilerin seviyeleri göz ardı edilerek sınıf seviyesi arttıkça yazma etkinliklerinin artması özgüven sorunlarının yaşanmasına neden olmaktadır (Soysal, 2022). Öğrencilerin eksik veya hataları ile ilgili yapılan sürekli eleştiriler, özgüvenlerini zedeleyen konuşma ve eylemler yazmaya karşı tutumlarını da olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için yazılarında bulunan olumlu yöndeki gelişmelerin ön plana çıkarılması ve bu doğrultuda başarma duygusu yaşamalarının desteklenmesi gerekmektedir (Tunagür, 2020). Yazma eğitiminde görülen sorunlardan biri de yazma becerisinin yalnızca teorik olarak ele alınması olabilir. Çarkıt ve Karadüz'e (2015) göre yazma becerisinin kazandırılması için bilgilendirme yapılması bu becerinin geliştirilmesinde yetersiz olmaktadır.

2.5. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Yazma becerisinin kendine özgü bir hazırlık ve planlama aşamasına sahip olması gerekir. Yazma becerisinin gelişiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı ile yazma süreci daha planlı hale getirilebilir. Yaratıcı drama yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısını arttırmada yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Haddur, 2022). Yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygıları, yazma tutumları ve yazma öz yeterliğine etkisinin incelendiği çalışmada öğrencilerin kitap okuma sayıları arttıkça yazma kaygılarının düştüğü, yazmaya yönelik tutum ve yazma öz yeterliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Özber, 2019). Çağrışım tekniğinin yazma becerisine etkisinin incelendiği çalışmada öğrencilerin uygulama öncesi yazıları ile uygulama sonrası yazıları arasında farklılık görülmüş ve öğrencilerin olumlu yönde gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bağcı-Ayrancı, 2013). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde düşün-araştır-tartış-yaz-sun stratejisinin uygulandığı çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilir düzeyden orta düzeye ulaştığı görülmüştür (Uysal, 2022). Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı öğrencilerin yazma becerisini geliştirebilir.

Yazma becerisini geliştirecek durumlardan birisi öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünleri öğretmenleri ve akranlarıyla paylaşmaları olabilir. Akranlarının yazılarına dönütler veren öğrencilerin kendi yazılarındaki eksiklik veya hataları fark edip yazılarını daha zengin bir hale getirdikleri görülmektedir (Coşkun & Tamer, 2015). Yazma sürecini etkileyen etmenlerden birisi de öğrencilere dönüt verilmesidir. Dönüt vermenin öğrenci tarafından ortaya konulan ürünün tasarlama sürecinden başlayarak paylaşmaya kadar olan sürecin gelişiminde önemli olduğu görülebilir. Öğrencinin ortaya koyduğu ürünün niteliğini geliştirme dışında öğrencinin öğretmeni ile etkileşiminin gelişmesi adına da geri bildirimler önemli olabilir. Bu bağlamda dönüt öğrencinin yazmaya karşı motivasyonunun artması konusunda oldukça önemlidir. Sınıf öğretmeni ve akranları tarafından verilen dönütler öğrencinin ortaya koyduğu ürünün değerlendirilmeye alınarak öğrencinin yazdıklarına değer verildiğini hissettirebilir. Geri bildirimler öğrencilerin motivasyonunu geliştirmenin veya eğitimin niteliğinin artmasının yanı sıra öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde de önemlidir. Geri bildirimler sayesinde öğrenciler belirlenen hedeflere daha istekli ve etkili bir biçimde yaklaşabilir. Geri bildirimler verilirken öğrencilerin yazılarında bulunan eksikliklerin açık ve net şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri konusunda net bildirimler verilmediği takdirde öğrencinin bu hatalara devam etmeleri söz konusu olmakla beraber bu sorunun ilerleyen dönemlerdeki yazılarında da görülmesi öğrencinin yazma motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Yazmanın zor bir süreç olmasından dolayı metin bilgisinin kazandırılması ve daha farklı eğitim anlayışının benimsenmesi gereklidir (Ülper, 2012). Bu doğrultuda farklı yazma türlerinin kullanıldığı çalışmaların incelenmesinin önemi görülmektedir. Süreç temelli yazma çalışmaları ile üstün yetenekli ilkokul 3. sınıf öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmada süreç temelli yazma yaklaşımı ile öğrencilerin temel ve akıcı yazma düzeyinin geliştiği görülmektedir (Yavuz, 2020). Akran destekli ve iş birlikli süreç temelli yazmanın ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma becerisi üzerine etkisi incelendiğinde bilgilendirici, hikaye edici ve ikna edici metin türlerinin yazılı anlatım başarılarını arttırmada olumlu etkisinin olduğu görülmektedir (Demirdöven, 2022). Üst bilişsel yazma stratejisinin öğrencilerin yazma becerisi artırmada etkili olduğu görülmektedir (Erol, 2021). Öğrencilerin yazma yeterliliğinin artmasıyla birlikte bilişsel becerilerinin de artış

gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Curtis, 2019). Öğrenci merkezli yazma etkinliklerinin öğrencilerin motive olmasında etkili olduğu görülmektedir (Santillan-Iniguez & Rodas-Pacheco, 2022). Yazma becerisinin gelişiminde uygulanacak öğrenci merkezli etkinlikler öğrencinin yazma becerilerini destekleyebilir.

2.6. Yazma Tutumu

Bireyler çevreleri ile iletişim kurarken kendilerine has tutum geliştirirler. Tutum hayatımızı şekillendiren önemli bir göstergedir. Belirli tutum kazanan bir birey aynı durum veya olaylarla karşılaştığı takdirde bu tutumuna yönelik davranışlar göstermektedir (Kaplan, 2018). Tutum, bireyin öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri olabilir. Öğrenme sürecinde amaçlanan becerilerin gerçekleşmesine tutumlar yön verir, temel dil becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılması için öğrencilerin tutum düzeyleri belirlenerek bir öğrenme süreci hazırlanmalıdır (Temel & Katrancı, 2019). Bu denli önemli bir içsel güç olan tutumun geliştirilmesi özellikle yazma becerisinin gelişmesinde etkili olabilir. Kazandırılması en zor becerilerden olan yazma becerisi kapsadığı bütün süreçlerin nitelikleri bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir (Türkben, 2021). İnsanların iletişim kurarken kullandıkları yazma becerisine ilişkin istek, ilgi ve tutumları farklılık göstermekte olup kişisel özellikler, alınan eğitim, aile gibi değişkenler bu farklılığın nedenleri arasındadır (Göçer, 2014). Yazma becerisini geliştirmek isteyen bir öğretmen öğrencinin tutumunu tespit edip, bu tutum düzeyine göre yazma çalışmalarına başlayabilir. Yazma becerisinin alışkanlık haline getirilmesi için öğrencinin yazmaya yönelik tutumunun olumlu olması gerekir (Akın, 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesi esnasında öğrencinin etkili bir şekilde yazabilmesi için ilgi ve motivasyonu desteklenerek olumlu bir tutum geliştirmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmek adına farklı yöntemler kullanılabilir. Yesuf ve Anshu (2022) yürüttükleri bir çalışma sonucunda iş birlikli yazma etkinlikleri yapan öğrencilerin yazma etkinliklerini bireysel yapan öğrencilere göre yazmayı öğrenmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yazma motivasyonunda olduğu gibi teknolojik uygulamalar kullanmanın da öğrencilerin yazma tutumları konusunda etkisi olabilir. Mauricio ve Genuino'nun (2020) çalışmasında akıllı telefonlar kullanılarak iş birlikli yazma etkinliği yürütülen öğrencilerin içerik, organizasyon ve sözcük bakımından yazma becerilerinin geliştiği ve yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucuna

ulaşılmıştır. Turner (2023) yapmış olduğu bir çalışmasında akran ve öğretmen geri bildirimi alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

2.7. Yazma Motivasyonu

Yazmada güdüleme bireyin duygu ve düşüncelerini aktarması için önemli değerlerden biri olarak görülebilir. Anaokulundan itibaren çizimler ve özellikle ilkokulda yazma çalışmaları aracılığıyla kendini ifade etmeye başlayan bireyin, kazanması en zor becerilerden olan yazma becerisinin gelişimi de oldukça karmaşık ve uzun bir süreci kapsamaktadır. Yazma becerisinin gelişiminde üç temel gelişim düzeyi olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerin hepsi rol almakla birlikte bütün gelişimlerin ilerlemesi için bu beceri üzerinde uzun süren uğraşlar verilmelidir (Bozgün & Akın-Köstereliođlu, 2022). Yazmaya yönelik motivasyon, bireyin yaşamı boyunca istekli ve haz duyacağı bir şekilde yazma alışkanlığı kazandırır ve yazma performansını artırır (Deniz & Demir, 2020). Yazma becerisi bireyin kendini ifade etmesini sağlamakla birlikte bireyin kendine ait kelime ve kavram havuzuna da yenilerini ekleme noktasında yardımcı olabilir. Yazma becerileri ile öğrencilerin kavram gelişimleri ve bu kavramlara ait belirleyici unsurları öğrenmesi sağlanmakla birlikte yazma becerisine karşı içten gelen bir davranış ve motivasyon da gelişmeye başlar (Takımcıgil-Özcan, 2014). Öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu anlamda motive olmalarını sağlamak amacıyla motive edici konuşma ve davranışların yapılması sağlanabilir. Öğrencilerin yaptıkları hatalara anında dönüt vererek gelişimlerini hızlandırmak, yazacakları konuya farklı açıdan bakmalarını destekleyici düşüncelere örnekler vermek, hata yapma korkularını yenmelerine yönelik konuşmalar yapmak, yazdıklarını paylaşmaları için onları cesaretlendirmek gibi onların motivasyonlarını geliştirici davranışlara yer verilmelidir. Bir başka önemli durum ise yazmanın sürekliliğidir. Bireyin yazılarını geliştirmesi için yalnızca derslerde veya verilen görevlerde değil hayatının her alanında yazma güdüsünün etkisiyle yeni ürünler ortaya koyması sağlanabilir. Demir'e (2013) göre ülkemizde yazma etkinlikleri yalnızca derslerde yapıldığı için öğrenciler yazma becerilerinde olumlu davranışları geliştirme ve yazılarını daha nitelikli hale getirme konusunda uğraş vermek istememektedir.

Öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırmak için öğretmenlerin farklı etkinlikler ve yöntemler kullanmaları etkili olabilir. Fathi, Rahimi ve Liu (2023) yapmış oldukları bir çalışmada ters yüz edilmiş sınıf modeli kullanarak uygulama sonucunda öğrencilerin yazma performanslarının ve yazma motivasyonlarının geliştiği görülmüştür. Dijital hikayelerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu, yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Alemi, Givi & Rezanejad, 2022). Ayrıca öğrencilerin akranlarından aldıkları geri bildirimlerle özgüvenlerinin geliştiği görülmüştür (Weng, Ye & Xue, 2023). Süreç temelli yazma yaklaşımı kullanılarak öğretmenin ve öğrencilerin dönütleriyle yazıların değerlendirilmesi sağlanabilirse öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonları olumlu bir şekilde etkilenebilir.

2.8. Çocuk Kitapları

Okuma, bireyin öğrendiklerini hayatına aktarması ile anlam kazanır. Çocuklarının gelişimine katkıda bulunmak isteyen ailelerin henüz çok küçük yaşlarından itibaren çocuklarını hayat boyu kendilerine arkadaş olacak kitaplarla doğru zamanda ve doğru şekilde tanıştırmış olmaları gerekmektedir. Çocuk kitaplarının değerleri aktarmadaki rolü önemli olup uzmanlar tarafından belirlenen kitaplarla Türkçe derslerinde çocuklara eğitici etkinlikler hazırlayarak okuma alışkanlığı kazandırılabilir (Çelikten, 2019). Çocuk kitapları kullanılması dil öğretiminde etkili olabilir. Bu nedenle çocuk kitaplarının seçimi titizlikle yapılmalıdır. Çocuk kitapları seçilirken çocukların becerilerini geliştiren, Türkçenin etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla öncelikle çocuğa görelik ilkesine uygun olacak şekilde kitaplar tercih edilmelidir (Çer, 2016). Çocuğun gelişim düzeyine uygun niteliklerde kitapların seçilmesi önemlidir. Kitap okuma etkinlikleri ile çocukların ses ve yazı farkındalığı kazanması sağlanır (Er, 2016). Çocuk kitapları aracılığıyla bireyler dil gelişimi sürecinin temelini atarlar.

Çocuk kitapları seçilirken niteliklerinin dikkatle incelenmesi gerekir. Bu niteliklerin başında doğru bir içeriğe sahip olması gelir. Kazandırılmak istenen bilgi, fikir, beceri vb. niteliklerin öncelikle kurgu yoluyla ve içerikle çocuğa sunulması gerekmektedir. İçerik hususunda bir diğer önemli konu ise çocuğa aktarılacak konunun seçimidir. Önal'a (2000) göre hayat çocuk kitaplarına bir bütün olarak yansımalıdır. Çocuk kitaplarının değerler eğitimi ile ilgili önemi bilinmekle birlikte bu görevi yerine getirecek düzeyde ve nitelikte eserlerin verilmesi gerekmektedir. Körükçü, Acun-

Kapıkıran ve Aral (2016) yayın evleri ve yazarların çocuk kitabı yazarken veya yayımlarken değerler ile ilgili eserleri seçmeleri ve bu alanda uzman kişilerin ise bu konularda bilgilendirme çalışmalarına yer vermelerini önermektedir. Çocuklar için hazırlanan kitapların resimlerle desteklenmesi önemlidir. Resimlerin ilgi çekici olması ve verilmek istenen mesajların hissettirilmesi önemlidir. Resimli kitaplarda bazen hiç metin olmayacağı gibi, bazen de belirli ölçüde metinler bulunmakla birlikte bu tarz kitaplarda resimler tek başlarına olayı anlatacak güçtedir (Gönen, Aydos, Şentürk, Karacan, Kahraman & Tuna 2016). Ayrıca kitapların dış tasarım ve görünümlerinin de çocukların dikkatini çekecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Çocuk kitabının kapağı ve tasarım özellikleri önemli olmakla birlikte sağlam bir cilde sahip olması, kağıt kalitesinin iyi olması ve çocukların taşıyabileceği ağırlıkta olması gerekir (Körükçü, 2012). İçerik ve biçim özellikleri bakımından iyi tasarlanmış olan kitapların çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında daha etkili olduğu ifade edilebilir.

2.9.Tartışma Yöntemi

Eğitimde grup çalışmalarından biri olan tartışma yönteminde öğrencilerin birbirleri ile etkileşim içerisinde olmaları sosyal gelişimlerini destekleyici nitelikte olabilir. Dil gelişiminin sağlanmasında etkisi bulunabilir. Ceyhan'a (2021) göre tartışma yöntemi ile öğrencilerin dil, düşünme ve konuşma becerileri gelişmektedir. Tartışma yöntemi büyük ve küçük gruplar halinde yapılabilir. Demirel ve Şahinel'e (2006) göre tartışma yönteminin uygulanması esnasında öğretmen ve öğrencilerin etkileşiminin yanı sıra öğrencilerin bir konu üzerinde kendi duygu düşüncelerini ifade etmelerini sağlar.

Tartışma yöntemlerinin harmanlanmış öğrenmede kullanılmasıyla öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür (Rahmi & Azrul, 2022). Tartışma yöntemi bireylerin bilişsel gelişimini destekleyebilir. Tartışma yöntemi ile bireyin sorgulama ve öğrenme sürecine etkin katılımı sağlanabilir. Dil öğretiminde tartışma yönteminin kullanılması ile öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Abdulbaki, Suhaimi, Alsaqqaf & Jawad, 2018). Omwirhiren (2015) yapmış olduğu çalışmasında tartışma yönteminin öğretmen merkezli yönteme göre öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Tesfaye ve Berhanu (2015) yürütmüş oldukları bir çalışmada gösteri ve sunum yöntemine göre grup tartışmalarıyla öğrencilerin sınıf içi katılımlarının daha etkili olduğu görülmüştür.

2.9.1.Münazara

Münazara, bir savın mantıksal olarak zayıf ve güçlü yanlarının değerlendirilmesi için objektif bir gerçeklik arama sürecine dayalı bir tartışma yöntemidir (Çabuk & Yeni, 2016). Münazara okullarda da aktif ve objektif düşünmeyi geliştirmek amacıyla kullanılan bir tartışma tekniğidir. Bu teknik ile öğrencilerin farklı şekillerde düşünebilmeleri, kendilerini ifade etmeleri ve düşüncelerini açıkça dile getirmeleri sağlanabilir. Münazaranın temel amacı tartışmacılara bir konuyu farklı boyutlardan ve geniş bir bakış açısından değerlendirebilme gücü kazandırmakla birlikte bir tartışma kültürü oluşturmaktır (Demir, Şahin & Tutkun, 2016). Demirel ve Şahinel'e (2006) göre sınıfta yapılan münazara etkinlikleri ile öğrencilerin ana dili etkili kullanmaları sağlanabilir.

2.9.2.Sempozyum

Sempozyum bilim, sanat veya bir fikre dair bir konunun alanlarında yetkin olan en az üç konuşmacı tarafından izleyenler önünde sunulmasıdır (Akkaya & Ünal, 2016). Sempozyum tekniği bilimsel bilginin paylaşılması konusunda önemlidir. Alanında uzman kişiler aracılığıyla sunulması da bilimsel bilginin yetkin kişiler eliyle daha sağlıklı bir şekilde yayılmasını sağlamaktadır. Sempozyumlar bilimsel bilgilerin paylaşımı, tartışılması ve yayılması için büyük bir öneme sahip etkinliklerdir (Aktay, 2017). Öğrenciler sempozyum tekniği ile yeni bilgiler öğrenebilir, bilimsel bilgilerin ortaya çıkışları ve yayılmaları hakkında da fikir sahibi olabilir. Sönmez'e (2019) göre bu teknikte öğrenciler bildiri sunanlara sorular sorabilirler ve bu konuda da öğretmenler tarafından cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

2.9.3.Panel

Panel alanında uzman olan en az üç, en fazla beş konuşmacı ve bir başkan tarafından oluşan bir grubun toplumu yakından ilgilendiren bir konuyu farklı yönleriyle dinleyenler önünde ele aldığı tartışma türüdür (Gündüz, 2014). Panel tekniğinde bir konunun farklı bakış açılarıyla sunulması esastır. Panelin amacı bir konu hakkında karara varmaktan çok farklı düşünce ve yaklaşımları çeşitli yönlerden ele alarak ortaya koymaktır (Dirik, 2015). Panel önceden hazırlık yaparak uygulanan bir tür olması sebebiyle konu sınırlandırması uygulanmaktadır. Taşkaya'ya (2018) göre panelde konu önceden belirlenmiş olmakla birlikte konunun dışına çıkılmaması başkan tarafından sağlanmaktadır.

2.9.4.Zıt Panel

Zıt panel karşılıklı konuşmalar ve görevler üzerinden yürütülen bir grup tartışma yöntemidir. Bu teknikte bir başkan eşliğinde belirlenen bir konu hakkında soru hazırlayan ve bu soruları cevaplayacak olan iki grubun 10-15 dakika süre içerisinde tartışmaları sağlanır; bu tekniğin etkili kullanılabilmesi için öğretmen, konu dışında sorular sorulması, sürekli aynı öğrencilerinin konuşması gibi durumların önüne geçerek bütün öğrencilerin katılımını sağlar (Kesici, 2021). Zıt panelin uygulanabilmesi için tüm sınıfın tartışılacak konu hakkında fikir sahibi olması gerekmektedir (Daşdemir & Dedebali, 2021). Sönmez'e (2019) göre bu teknikte kazandırılacak hedeflerin en az kavrama düzeyinde olması gerekmekte olup, öğrencilerin soracakları soruları, kavramları, konuları önceden bilmeleri gerekir.

2.9.5.Forum

Forum, herkesi ilgilendiren bir sorun ile ilgili sorunun çözümüne ilişkin görüşlerin tartışıldığı bir başkan tarafından yönetilen toplantılar olup bu tartışma tekniğinde dinleyicilerin de görüş belirtmesi önemlidir (Akkaya & Ünal, 2016). Bu teknikte zaman zaman dinleyicilerin söz alıp konuşmasıyla birlikte forumun sonunda ortak bir görüşün benimsenmesi sağlanır (Taşkaya, 2018). Forum tıpkı panel veya açık oturum gibi uygulanmasının yanı sıra dinleyicilerin katılımı yönüyle bu tekniklerden ayrılmaktadır. Eğitim alanında da bu teknikten yararlanılabilir. Gündüz'e (2014) göre sınıf içi çalışmalarında ve okul olarak alınacak kararlarda bu teknikten yararlanılabilir.

2.9.6.Açık Oturum

Güncel, sanatsal ve siyasal olarak toplumu ilgilendiren bir konunun farklı fikirlere sahip bireyler tarafından başkanın yönetiminde ve dinleyenler önünde tartışılmasıdır (Daşdemir & Dedebali, 2021). Bu teknikte toplumu ilgilendiren konuların tartışılması esastır. Açık oturumun konusu sınıfça belirlenirse ve bütün öğrencilerin fikirlerini belirtmeleri sağlanırsa bu teknik etkili bir biçimde kullanılmış olur (Gökalp, 2022). Taşkaya'ya (2018) göre açık oturumda amaç bir sonuca varmak değil, daha önceden belirlenmiş olan bir konuda fikirlerin ortaya konulmasıdır.

2.9.7.Vızıltı 22

Bu teknik adını arıların vızıldamasından almakta olup, kısa süreli ve belirli sayıda üyelerden oluşan tartışma gruplarıdır (Dirik, 2015). Vızıltı 22 tekniği kısa süreli ve küçük gruplar şeklinde tartışma türlerinden olan vızıltı gruplarından biridir.

Kaya'ya (2021) göre vızıltı grupları, katılımcıların bir konu ile ilgili düşünme süreçlerinin başlaması, tam olarak anlaşılmayan konuların belirlenmesi ve daha önceden öğretilmiş olan bir konunun pekiştirilmesi amacıyla kullanılır.

2.9.8.Fikir Taraması

Sınıf içerisinde öğrencilerin öğretilecek konuya karşı dikkatlerini çekmek, bir konuyu farklı açılardan irdelemek, konu veya duruma ilişkin düşüncelerini öğrenmek için farklı amaçlarla kullanılabilen bir grup tartışma tekniğidir (Dirik, 2015). Bu teknik farklı düşünmeyi geliştirmek ve düşüncelerin ifade edilmesini desteklemek amacıyla kullanılabilir. Akkaya'ya (2016) göre bu teknik yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek ve bir soruna farklı çözüm önerileri getirmek için kullanılabilir.

2.9.9.Konferans

Sanatsal, eğitsel ve bilimsel konularda alanında uzman kişilerce topluluk karşısında yapılan konuşmalardır (Akkaya & Ünal, 2016). Konferansta ele alınan konunun ilgi çekici olması, ifade edilen düşünce veya bilgilerin açıkça deliller ve belgeler ışığında dinleyiciyi sıkmadan aktarılması gerekmektedir (Gündüz, 2014). Bu bağlamda konuşmacının niteliklerinin iyi olması önemlidir. Gökalp'e (2022) göre konferans bilgi aktarımına dayalı olduğu için konuşmacının, dinleyicileri konuya yönlendirebilmesi ve onların aktif bir şekilde katılmalarını sağlaması dinleyicilerin sıkılmasını önleyerek konferansın etkililiğini artırabilir.

2.9.10.Akvaryum

Akvaryum tekniği sınıftaki öğrencilerin etkili bir biçimde tartışmaya katılmalarını sağlar (Kesici, 2021). Bu teknikte öğrencilerin gönüllü olarak uygulamaya katılımlarını sağlamak esastır. Bu teknik uygulanırken oturma düzeninin daire şeklinde olması gerekir. Bu teknik iki farklı şekilde uygulanabilir. Bu teknikte belirlenen bir sorunla ilgili sınıf içerisinde gönüllü öğrenciler daire şeklinde oturan grubun ortasına geçerek kendi düşüncelerini özgür bir biçimde ifade ederken diğer öğrenciler ise dinleyici olarak görev alırlar (Daşdemir & Dedebali, 2021). Bu tartışma türünün ikinci uygulanış şeklinde ise iç içe iki çember şeklinde oturma düzeninin uygulanması ile tartışmanın yürütülmesi sağlanır. Sönmez'e (2019) göre iç çemberdeki öğrenciler tartışmaya katılırken dış çemberde bulunan öğrenciler tartışmayı izlemekle birlikte iç çemberde bulunan öğrencilere sorular sorabilirler ve süreç içerisinde yer değiştirebilirler.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bay ve Erdoğan (2023) ilkokul 1-4. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını ve hatalarını belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılarak 65 öğrenci ile uygulama yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin sınıf seviyesi ilerledikçe yazılarında kullandıkları harf sayılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin harfleri karıştırma, noktalama işaretleri kullanımı ve kelimeler arasında uygun boşluk bırakma gibi yazma hataları yaptıkları ve bu hata oranının sınıf seviyesi durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Demirdöven (2022) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin iş birliğine ve akran etkileşimine dayalı grupla yapılan süreç temelli yazma etkinliklerinin, hikaye edici, ikna edici ve bilgilendirici metin türündeki yazma başarısı üzerine etkisini incelemek amacıyla kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel desenli çalışmada 35 öğrenciyle 8 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Bu çalışmada deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu, iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin öğrencilerin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerinde olumlu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Soysal (2022) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin yazma başarılarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel çalışmada 38 öğrenciyle 10 hafta süren çalışma yapmıştır. Bu çalışmada derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin kullanıldığı deney grubunun hikaye edici metin yazma başarılarında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2022) "Düşün- Araştır- Tartış- Yaz- Sun" stratejisini test ederek ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla karma yöntem kullanarak 26 öğrenciyle 11 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış olup, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada deney grubu ile yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, mutlu oldukları ve metin yazma becerilerinde gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Ay (2021) 4.sınıf öğrencilerinin hikaye haritası yönteminin hikaye edici metinlerde okuduğunu anlama ve kendi hikayelerini yazma becerisine etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel desenli çalışmada 39 öğrenci ile 9 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Bu çalışmada hikaye yazma becerisinde deney grubu lehine farkın olduğu, hikaye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerisine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topbaşoğlu (2021) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikaye anlatıcılığı tekniklerinin yaratıcı hikaye yazma becerisinin gelişimine katkısını incelemek amacıyla eylem araştırması desenli çalışmasında 15 öğrenciyle ikişer ders saatinden 24 uygulama yapmış olup öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarını belirlemiştir. Bu araştırmada öğrencilerin yaratıcı hikaye yazma becerisi puanlarında anlamlı bir artış olduğu, yaratıcı hikaye yazma becerisini geliştirmede öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan hikaye anlatıcılığı tekniklerinin etkili olduğu görülmüştür.

Gökçe (2020) ilkokul 4.sınıfta Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumuna, yazmaya ilişkin tutumuna ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanarak 80 öğrenci ile 10 hafta boyunca toplamda 20 ders saati süresince uygulama yapmıştır. Yapılan uygulamayla öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının ve yazmaya ilişkin tutumlarının arttığı, yaratıcı yazma becerilerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Razgatlıoğlu (2020) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutum düzeyleri üzerinde etkinlik temelli şiir çalışmalarının bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmak amacıyla karma yöntem kullanarak 56 öğrenci ile 18 hafta süren bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise uygulamaya katılan öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda etkinlik temelli şiir çalışmalarıyla yaratıcı yazma becerisinin bütün alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ve öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin olumlu bir gelişme gösterdiği, şiirlere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği, öğrencilerin sesli okumalarındaki hata oranlarını azaldığı, okuma hızlarını arttırdığı ve prozodik okuma becerilerinin geliştiği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taç (2020) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve akıcı hikaye becerilerinde araştırmacı yazma yaklaşımının etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak 28 öğrenci ile 15 hafta 30 ders saati süren bir çalışma yapmıştır. Yapılan uygulama ile araştırmacı yazma yaklaşımının öğrencilerin hikayelerini akıcı ve yaratıcı bir şekilde yazma ortalamalarının artığı, yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Yavuz (2020) üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmaları ile üstün yetenekli 3.sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin yazma becerisini geliştirmek amacıyla eylem araştırması şeklinde modellenen 18 hafta 36 saat olacak şekilde uygulama yapmıştır. Bu çalışmada üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarının üstün yetenekli öğrencinin temel yazma, akıcı yazma ve özgün yazma becerilerini pozitif yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinin ve yazma motivasyonunun dijital yazma atölyesi etkinlikleriyle gelişim gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla karma yöntem kullanarak 30 öğrenci ile 14 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda dijital yazma atölyesi uygulanmış olup kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre dersler sürdürülmüştür. Nitel boyutunda ise doküman incelemesi ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin dijital yazma platformları kullanılarak hikaye yazmaları sağlanmıştır. Yapılan çalışmada dijital yazma atölyesi uygulamasıyla öğrencilerin hikaye unsurlarını kullanmaları, hikayelerinde fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla boyutlarında gelişme gösterdikleri, dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazma bilgilerinin arttığı ve yazarlık algılarının değiştiği görülmüştür. Uygulama yapılan gruptaki öğrencilerin yazma motivasyonlarının ve yazar benlik algısı puanlarının düştüğü belirlenmiştir.

Baz (2019) çocuk edebiyatı metinleri temel alınarak hazırlanan programın, ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla karma yöntem kullanarak iki deney bir kontrol grubu olmak üzere toplam 72 öğrenci ile 5 hafta ve 10 ders saati boyunca uygulama yapmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu ise Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki

öğrencilerle yapılan yaratıcı yazma etkinliğinin sonunda öğrencilerden alınan yazılar oluşturmuştur. Deney grubunun birindeki öğrencilerden özgün bir şiir, diğerindeki öğrencilerden özgün bir hikaye yazmaları istenmiştir. Bu çalışmada şiir ve hikaye metinlerine dayalı programların öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarında olumlu bir değişiklik meydana getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu hikaye metinleri üzerinde içerik analizi yapılarak kahraman özellikleri, anlatım dili, mekan, olay ve zaman temalarına ulaşılmıştır.

Demirbaş (2019) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde dijital öykülerin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla öntest-sontest yarı deneysel araştırma deseni kullanarak 52 öğrenci ile 8 hafta ve 24 ders saati süren bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada dijital öykülerin deney grubundaki öğrencilerin dinlediklerini anlama ve yaratıcı yazma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2019) yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmasını öntest-sontest tek gruplu yarı deneysel desen kullanarak 14 öğrenci ile 6 hafta boyunca uygulamalar yaparak gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı yazma sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu, ön ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kasap (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma üzerinde yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının etkisini incelemek amacıyla karma yöntem kullanarak 32 öğrenci ile 14 hafta süren bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından belirlenen farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmaların yapıldığı deneysel modellerden yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerle görüşme yapılıp yarı yapılandırılmış görüşme formları düzenlenmiştir. Bunun için içerik analizi yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda yaratıcı okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma, yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı artış olduğu ve sürece ilişkin olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Uslu (2019) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal becerilerini geliştirmede iş birlikli dijital hikaye anlatımının etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak 60 öğrenci ile 11 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Bu çalışmada iş birlikli dijital hikaye anlatımının, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Ahraz (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturmada planlı yazma yönteminin etkisini belirlemek amacıyla karma yöntem kullanarak 21 öğrenciyle 6 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Nicel boyutta öntest-sontest tek gruplu deneysel desen, nitel boyutta alan notlarına başvurulmuştur. Bu çalışmada yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin yazmış oldukları metinlerde benzetme sanatını kullanmada ve yaratıcı bir başlık belirlemede zorlandıkları görülmüş olup öğrencilerin yeni fikirler oluşturmada, bir bilgiyi farklı bir biçimde ifade etmede, fikirlerini ve hislerini daha etkin bir biçimde aktarma konusundaki başarılarında artış olduğu görülmüştür. Planlı yazma yöntemiyle öğrencilerin yazmaya karşı daha ilgili ve daha istekli oldukları görülmüştür.

Benik (2018) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazma hızlarını incelemek amacıyla karma araştırma deseni ile 210 ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin yazma becerisine yönelik en düşük 21, en yüksek 63 puan aldıkları, yazma becerisi puanlarının ortalama 43,2 olduğu görülmüştür. Öğrenciler harflerin satırlara yerleştirilmesinde, harf uzantılarında, sayfa temizliği ve düzenine dikkat etmede, imla kurallarında, noktalama işaretlerini kullanmada hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2018) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest yarı deneysel araştırma modelini kullanarak 32 öğrenci ile 6 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Bu çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisinin gelişiminde olumlu bir etkisinin bulunduğu ve deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2018) zihin haritası yöntemi ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerini geliştirmek amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılarak 76 öğrenciyle deney ve iki kontrol olmak üzere üç grupla 10 hafta ve 20 ders saati uygulama yapmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise eylem araştırması kullanılmıştır. Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin hikaye yazma becerilerinin geliştiği, kontrol grubunun birindeki öğrencilerin ödevli hikaye yazma etkinlikleriyle hikaye yazma becerisinin gelişmediği gibi grubun yazma ortalamasının düştüğü, diğer kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe ders programına göre hikaye yazma etkinlikleriyle hikaye yazma becerisinin gelişmediği ancak grubun yazma ortalamasının arttığı görülmüştür.

Çıralı-Sarıca ve Koçak-Usluel (2016) dijital hikaye anlatımının öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla 59 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanarak 13 hafta çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu ancak bu gelişmenin deney grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sezgin (2016) süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bir 4.sınıf öğrencisinin yazma becerisine olan etkisini incelemek amacıyla aksiyon araştırması yöntemi ile yürüttüğü çalışmasında ikişer ders saatinden 13 uygulama yapmıştır. Bu araştırmada süreç temelli yazmanın öğrencinin yazma becerisini ve tutumunu geliştirdiği, öğrencinin verilen veya kendi bulduğu bir konu hakkında hikaye yazma becerisinin olumlu yönde geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sever (2013) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde süreç temelli yazma modellerinin etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak 81 öğrenci ile 11 hafta ve 22 ders saati uygulama yapmıştır. İki deney bir kontrol grubunun olduğu bu çalışmada birinci deney grubuna 4+1 Planlı Yazma Değerlendirme Modeli, ikinci deney grubuna 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulamıştır. Süreç temelli yazma etkinliklerinin birinci ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde sontest puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada süreç temelli yazma modellerinin yazma becerisine olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Erdoğan (2012) beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla 81 öğrenciyle karma yöntem kullanılarak 16 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. İki deney grubundan birine iş birlikli yaratıcı yazma, diğerine yaratıcı yazma etkinlikleri yapılırken kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programına göre yazma etkinlikleri yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları arasında olumlu bir gelişme görülmüş olup deney gruplarının verileri karşılaştırıldığında ise iş birlikli yaratıcı yazma grubu lehine farklılık olduğu görülmüştür.

Ak (2011) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yaratıcı yazma tekniklerinin etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanarak 46 öğrenci ile 12 hafta süren bir yapmıştır. Yapılan uygulama sonucunda yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin serbest yazma becerilerini ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Maden ve Durukan (2010) istasyon tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisini belirlemek amacıyla kontrol gruplu öntest-sontest deneysel çalışmada 47 öğrenciyle 2 hafta 6 ders saati olacak şekilde uygulama yapmışlardır. Bu çalışmada yaratıcı yazma becerisinin kazandırılmasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu, istasyon tekniğinin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkara (2007) öğrencilerin hikaye edici metinler yazma ve değerlendirme becerilerini geliştirmede 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışma 70 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunda bulunan öğrencilerin hikaye edici metin yazma becerilerinin geliştiği; fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özelliklerinde deney grubu lehine fark olduğu, üslup özellikleri ile ilgili fark olmadığı görülmüştür.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anderson, Chaparro, Smolkovski ve Cameron (2023) öğrencilerin dil bilgisi, noktalama işaretleri gibi teknik becerilerinden ziyade analitik becerilere ve tartışmacı yazmaya odaklanıp yenilikçi bir yazma değerlendirmesi kullanarak 12 okuldan dördüncü ve yedinci sınıf arasındaki 270 öğrenciyle karma yöntemle çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için metne dayalı bir yönlendirmeye alternatif olarak görsel okuryazarlık ve sanat bileşeni yazma sürecine dahil edilmiştir. Bu çalışma ile tartışmacı yazmaya katkı sağlamak istenmiş olup öğrencilerin tartışma öz yeterliliği ve yazmak için içsel zevk dahil olmak üzere farklı faktörlere ilişkin algıları da araştırılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin tartışmacı yazma öz yeterliliğinin önemi vurgulanmış olup uygulanan yaklaşımın olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı ve görsel unsurlarla desteklenen yazma etkinliklerinin öğrencilerin öz yeterliliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Guo, Bai, Zang, Wang ve Song (2023) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenmeleri ve dil öğrenme başarıları üzerindeki motivasyonun etkilerini araştırmak amacıyla 723 öğrenci ile iki gruplu yapısal eşitlik modellemesi kullanarak çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada öğrencilerin dil öğrenme başarılarında motivasyon, azim ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejisi kullanımında genel olarak cinsiyet farklılıklarının olmadığı ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi bir seviyeye sahip olduğu görülmüştür.

Li, Chen, Huang, Hwang ve Cukurova (2023) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede motivasyonel artırılmış gerçeklik tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisini incelemek amacıyla 47 öğrenci ile karma yöntem kullanılarak bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada deney grubuna *iDinosaur AR* adlı motivasyonel artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılmış, kontrol grubu ise motivasyonel öğrenme yaklaşımına maruz bırakılmış ve öğrencilerin yazma becerileri incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda motivasyonel artırılmış gerçeklik tabanlı öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin yazma yaratıcılığını, yazma performansını ve öğrenme davranışlarını geliştirdiği görülmüştür. Bu araştırmada motivasyonel artırılmış gerçeklik tabanlı öğrenme yaklaşımı (deney grubu) motivasyonel öğrenme yaklaşımıyla (kontrol grubu) karşılaştırıldığında öğrencilerin yazma sürecine katılımını ve etkileşimlerini arttırmak için motive oldukları görülmüştür. Ayrıca bu yaklaşımla öğrencilerin öğrenmenin gerçekliğini algılayıp,

öğrenme materyallerini tekrar tekrar izlemek için motive oldukları, sanal nesnelerle etkileşim sayesinde öğrencilerin öğrenme deneyimini içselleştirdiği ve daha önce öğrendikleri bilgileri ilişkilendirildikleri, yaratıcı yazarlıkla meşgul olma eğiliminde oldukları görülmüştür.

McKeown, Wijekumar, Owens, Harris, Graham, Lei ve FitzPatrick (2023) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici ve bilgilendirici olmalarını desteklemek için kanıta dayalı bir yazma müdahalesi olan öz-düzenlemeli strateji geliştirmenin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 418 öğrencinin katılımıyla 10 hafta boyunca uygulama yapmışlardır. Yapılan çalışma öncesinde uygulamada görev alan öğretmenlere iki gün süren uygulamaya dayalı mesleki eğitim verilmiştir. Öğretmenler okullarda öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimini yüksek doğrulukla uygulamışlar. Yapılan çalışmada müdahalenin sonucu olarak öğrencinin yazma performansında hızlı bağlılık, tür öğeleri ve bütünsel kalite açısından önemli bir artış olduğu görülmüştür.

Reid, Ahmed ve Keller-Margulis (2023) 266 dördüncü sınıf öğrencisinin kelime okuma, okuduğunu anlama, dikkat kontrolü ve hiperaktivite-dürtüsellik gibi durumların yazma becerisine katkısını incelemişlerdir. Bu çalışmanın ön-testlerinin uygulanmasından altı ay sonra son ölçümleri yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda hiperaktivite-dürtüselliğin kelime okuma, okuduğunu anlama ve yazma ile ilişkisi bulunmazken, dikkat kontrolü ve okuduğunu anlamanın yazma becerisine katkı sağladığı, okuduğunu anlamanın kelime okumaya göre yazma üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Zerva (2023) üst dil becerilerinin yazmaya katkısını araştırmak amacıyla karma yöntem kullanarak 450 altıncı sınıf öğrencisinin ve 50 öğretmenin katılımıyla dört ay boyunca çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma ile üst dil becerilerinin dil performansına, öğrencilerin hatalarını tahmin etme ve bunlardan kaçınma ya da sonunda düzeltme becerilerine ve öğrencilerin kendinden emin bir şekilde yazılı dil üretimini geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin anadillerini daha iyi öğrenmelerine ve daha etkili kullanmalarına olan katkıları hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kabul edilmiştir.

Villarreal ve Lázaro-Ibarrola (2022) iş birlikçi yazma modellerinin dilsel sonuçlara ve motivasyona etkisini incelemek amacıyla İspanya'da bulunan ve İngilizce öğrenen 10-11 yaşındaki 32 öğrenciyle beş hafta boyunca çalışma yapmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler çiftler halinde öntest ve sontest olarak kompozisyon yazdılar ve geribildirim aldılar. Geri bildirim almayan bir de kontrol grubu oluşturuldu. Yapılan çalışmada öğrencilerin ikili gruplar halinde tek bir metin yazarak kendi taslaklarını bir model metinle karşılaştırmaları istenmiş olup öğrencilerin görev motivasyon puanlarını ortaklaşa bir biçimde arttırdıkları ve akran çalışmasının bu artışta önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışma esnasında kullanılan modellerin öğrencilerin yazılarına ait söz dizimi ve akıcılık konusunda iyileşmeler sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Troia, Wang ve Lawrence (2022) ilkokul son sınıf öğrencilerinin sahip olduğu yazar profilini ve öğrencilerin öyküleyici, görüş bildirici ve bilgilendirici yazma performans düzeylerini belirlemek amacıyla dördüncü ve beşinci sınıftan 335 öğrenci ile çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada 41 öğrencinin zayıf yazar, 91 öğrencinin risk altındaki yazar, 85 öğrencinin ortalama motive yazar, 51 öğrencinin ortalama motivasyonsuz yazar ve 67 öğrencinin yetkin yazar profiline sahip olduğu görülmüştür. Tür tabanlı yazma görevlerinde öğrencilerin yazma profillerine göre farklılıklarının olduğu, zayıf ve risk altındaki yazarların yetkin olan yazarlara göre daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Zayıf ve risk altındaki yazarların imla ve noktalama gibi temel yazma becerilerinde düşük performans gösterdikleri görülmüştür. Yetkin yazarların ise tür tabanlı yazma planlamasında en iyi performansı gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazma seviyelerinin ağırlıklı olarak orta seviyede olduğu ve öğrencilerin genelinin yazma öncesi plan yapmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Andersen, Niersen ve Rowe (2022) ev temelli paylaşımlı okuma müdahalelerinin ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 1587 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada ebeveynlere kitaplar temin edip evde düzenli okumalar yaptırarak öğrencilerin kelime, cümle ve metin yazma becerilerini ölçmüşlerdir. Yapılan çalışma sonucunda paylaşımlı okuma etkinliklerinin çocukların yazma becerileri üzerinde etkili olduğu, annenin eğitim seviyesi ile çocuğun yazma becerisi gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle düşük eğitim seviyesine sahip ailelerin çocuklarının yazma

becerilerinin pozitif yönde bir değişim yaşadığı görülmüştür. Bu çalışma okuma ve yazma gelişimi arasındaki ilişkiyi göstermiş olup ebeveyn temelli okuma müdahalesinin okulun erken dönemlerinde çocukların yazma becerilerindeki farklılıkları azaltabileceğini göstermiştir.

Finlayson ve McCrudden (2022) öğretmen tarafından uygulanan öz düzenlemeli strateji geliştirme yöntemiyle ikinci sınıf öğrencileriyle hikaye yazma müdahalesinin etkililiğini ve sosyal geçerliliğini araştırmak amacıyla karma yöntem kullanarak 45 öğrenciyle beş hafta süren bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel çalışma, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazıları kontrol grubundaki öğrencilere göre bütünsel nitelik, hikaye unsurlarının sayısı ve niteliği, kelime sayısı bakımından daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Hikaye yazarken öz düzenlemeli strateji geliştirmeyi kullanan öğretmen tarafından uygulanan müdahalenin öğrenciler için uygun olduğu, öğrencileri yazı yazmaya teşvik ettiği ve etkili olduğu görülmüştür.

Teng ve Zhang (2021) birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar öğrencilerin okuma ve yazma yeterliliğini ve üstbilişsel bilgi gelişimini incelemek amacıyla 420 öğrenciyle boylamsal bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin üstbilişsel bilgileri, okuma ve yazma becerileri zaman içinde değişkenlik göstermiştir. Öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin okuma ve yazma performansları üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

Thompson ve Childers (2021) *Google CS First'ün* hikaye geliştirmeye odaklanan hikaye anlatma derslerini kullanarak kodlama öğrenmenin beşinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini, yazma dayanıklılıklarını ve yazma becerisi algılarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla karma yöntem kullanarak 49 öğrencinin katılımıyla çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin genel yazma becerileri, fikirlerin gelişimi, yazma organizasyonu, dilbilgisi kullanımı ve yazma dayanıklılığını ölçmek için yazma öncesi ve sonrası değerlendirilmeleri tamamlanmıştır. Dersler ve değerlendirmeler tamamlandıktan sonra 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin yazma puanlarında anlamlı bir artış olduğu, hikaye edici yazma yoluyla hikaye anlatma konusunda motive oldukları ve kodlama programlarının kullanılmasının yazma becerisinin gelişimini desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Lonigro, Longobardi ve Laghi (2020) ilkokul üçüncü ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin yazdıkları hikaye edici ve ikna edici metinlerde kullanılan söz dizimsel özellikleri karşılaştırmak amacıyla 162 öğrenci ile çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin yazdıkları hikaye edici metinlerde ikna edici metinlere göre kelime sayısı ve önermelerin daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca yaşça büyük öğrencilerin küçük öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür.

Zhang ve Bingham (2019) okul öncesi öğretmenlerinin sabah buluşma saati uygulamalarında çocukların yazma becerilerini geliştirmek amacıyla 14 öğretmen ve 112 öğrenciyle üç ay süren yarı deneysel bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, isim yazma, harf yazma ve harf adlandırma becerilerinde kontrol grubuna göre daha iyi puan aldıkları görülmüştür.

Mohr (2017) ana dili İngilizce olan ve iki dilli olup İngilizce öğrenen 2.sınıf öğrencilerinin yazma gelişimine modelli yazmanın etkisinin olup olmadığını belirlemek için bir yıl boyunca süren yazma programıyla 70 öğrencinin uygulamaya başlamadan önce ve sonra yazma başarılarını karşılaştırmıştır. Modelli yazma her iki grup için de uygulanmış olup yıl sonunda yapılan standart yazma değerlendirmesinin önüne geçmiştir. Öğrencilerin yaklaşık on kelime kullanarak cümle oluşturdukları görülmüştür.

Bai (2015), strateji temelli yazma yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla 10-11 yaşındaki 442 öğrencinin katılımıyla karma yöntem kullanarak uygulama yapmıştır. Nicel boyutta öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutta ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada planlama, yazma ve gözden geçirmeyi içeren üç önemli yazma sürecine dayalı olarak 9 ders planı hazırlanmıştır. Bu çalışma strateji temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin yazma stratejileri konusunda farkındalık kazandıklarını, yeni yazma stratejilerini öğrendiklerini, yazma stratejilerinin yararlarını anlamalarını sağlamıştır. Buna ek olarak, öğretmen görüşleri de bu çalışmanın olumlu etkiler gösterdiğini desteklemiştir.

Etemadzadeh, Seifi ve Far (2013) yazı yazmaya başlamadan önce soru sormanın öğrencilerin yazma kalitesini artırıp artırmayacağını araştırmak amacıyla ikinci dil öğrenen 60 Malezyalı öğrenciyle kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak

iki hafta süren bir uygulama yürütmüşlerdir. Çalışmada deney grubuna soru sorma tekniği uygulanmış olup, kontrol grubuna ise soru sorma tekniği uygulanmamıştır. Yapılan çalışma sonucunda iki hafta içerisinde öğrencilerin yazma becerilerinde %17'lik bir gelişme görülmüş olup soru sorma tekniğinin öğrencileri yazmaya teşvik etmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genlott ve Grönlund (2013) ilkokul birinci sınıftaki öğrencilerin teknolojik araçları kullanarak metin yazmaları ve bu yazıları sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile tartışıp düzeltmelerine olanak tanıyan bilgi ve iletişim teknolojileri destekli "Öğrenmek İçin Entegre Edilmiş Yazma" yöntemi kullanılarak 87 öğrenciyle çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışma deney grubundaki öğrencilerin bir yıl boyunca yalnızca teknolojik araçları kullanarak yazmaları sağlanmış olup motor becerisi gerektiren el yazısı ikinci sınıfa ertelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinin önemli ölçüde geliştiği görülürken en büyük gelişmenin yazma becerilerinde olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin daha iyi yapı, daha net içerik ve daha ayrıntılı bir dil ile daha uzun metinler yazdıkları görülmüştür.

Rindermann, Michou ve Thompson (2011) ebeveyn eğitim düzeyinin, evdeki kitap sayısının, zekanın ve zihinsel hızın öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisini belirlemek amacıyla yaşları 9 ile 14 arasında değişen 280 öğrencinin katılımıyla çalışma yürütmüşlerdir. Öğrencilerin yazılarında yer alan kelime sayısı, kullanılan kelimelerin nadirliği, dilbilgisi açısından doğru sözcük kullanımı ve imla faktörleri üzerindeki etkiler incelenmiştir. Çocukların yazıları üzerinde en güçlü doğrudan etkinin zeka faktörü olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve evdeki kitap sayısının çocukların yazma becerisini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak yazma becerisinin zekayla, zihinsel hızın temel bilişsel yeteneğiyle ve ebeveynlerin eğitim düzeyi ile yakından bağlantılı olduğunu ve ebeveynlerden çocuklarına genetik ve çevresel bir yeterlilik aktarımını temsil ettiğini görülmüştür.

Graham, Berninger ve Fan (2007) ilkokul öğrencilerinin yazma başarısı ile yazma tutumlarındaki yapısal ilişkiyi test etmek amacıyla 128 birinci sınıf ve 113 üçüncü sınıf öğrencisiyle yapısal eşitlik modeli kullanarak bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarıları ve yazma tutumları yapısal ilişkinin üç modeli test edilerek karşılaştırılmıştır. Bu modeller; yazma tutumunun yazma başarısını tek yönlü olarak etkileyeceği, yazma başarısının yazma tutumunu tek yönlü olarak etkileyeceği, yazma tutumu ve başarısının etkilerinin

çift yönlü ve karşılıklı olduğunu varsaymaktadır. Bu çalışmada test edilen üç modelden, yazma tutumunun yazma başarısını tek yönlü olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma performansları karşılaştırıldığında üçüncü sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerinden daha iyi yazar olsalar da, küçük ve büyük öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında istatistiksel olarak bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin yazma konusunda erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu ancak yazma başarılarında cinsiyete göre istatistiksel olarak bir fark olmadığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem esas alınmıştır. Karma yöntem araştırması nicel ve nitel yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanıldığı ve sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olduğu bir araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada karma yöntem araştırması kapsamında çeşitleme deseninden yararlanılmıştır. Çeşitleme deseninde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilerek raporlaştırılacağı gibi birlikte de analiz edilerek rapor edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest tek gruplu deneysel desen, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Öntest-sontest tek gruplu deneysel desen, deneysel işlemin etkisinin bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilmesi şeklinde olmakla birlikte deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, uygulama sonrasında sontest olarak aynı deneklerle ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını belirlemek amacıyla uygulama öncesinde öntest ve uygulama sonrasında sontest yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Uygulama sürecinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği bağlamında öğrencilerin yazıları doküman olarak incelenmiştir. Durum çalışması ise bir durumu kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen sınırlı bir sistemin derin bir şekilde betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2009). Bu araştırmada durum çalışması kapsamında öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda nicel verilerle nitel verilerin birbirini desteklemesi amaçlanmış olup çalışma karma yöntem ile yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bir özel okulda öğrenim gören ilkokul 4.sınıf öğrencileri (n=18) oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacı çalışmanın uygulamasını kendisi yürüttüğü için çalışma grubu araştırmacının görev yaptığı okuldan belirlenmiştir. Bu sebeple bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Kız	9
	Erkek	9
Toplam		18

Çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin sayısının eşit (n=9) olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisine, tutumuna ve motivasyonuna etkisinin araştırıldığı bu araştırmanın nicel boyutunda; Yazma Tutum Ölçeği, Yazma Motivasyonu Ölçeği, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Nicel verileri nitel verilerle desteklemek amacıyla bu araştırmanın nitel boyutunda; öğrencilerin yazdıkları yazılar doküman olarak incelenmiş ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

3.3.1. Yazma Tutum Ölçeği: Bu çalışmada Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 14 madde olumlu ve 8 madde olumsuz olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Likert şeklinde hazırlanan ölçekte "Hiçbir Zaman, Bazen, Her Zaman" şeklinde üçlü derecelendirme yapılmıştır. 22 maddeden oluşan tek boyutlu Yazma Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,95 olup toplam varyansın %50,45'ini açıklamaktadır.

3.3.2. Yazma Motivasyonu Ölçeği: Bu çalışmada Codling ve Gambrell (1997) tarafından geliştirilen, Aktaş (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 14 maddelik "yazmanın değeri" 12 maddelik "yazar benlik algısı" faktörlerinden oluşmaktadır. Yazmanın Değeri boyutu; hikaye edici yazma (3 soru), bilgi verici yazma (3 soru) ve genel yazma (8 soru) olarak üç alt gruba ayrılmış durumdadır. Yazar Benlik Algısı boyutu da benzer şekilde hikaye edici yazma (4 soru), bilgi verici yazma (4 soru) ve genel yazma (4 soru) olarak üç alt gruba ayrılmış durumdadır. Uyarlama sürecinde yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu ulaşılan değerlere bakıldığında, modelin uyum değerlerinin iyi olduğu görülmektedir. *Yazmanın Değeri* faktöründen 11. Madde ve *Yazar Benlik Algısı* faktöründen 2. ve 3. Madde çoklu bağlantı probleminden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Güvenirlik değerlerine bakıldığında 13 maddelik *Değer* faktörünün *a*=. 81; 10 maddelik *Benlik Algısı* faktörünün *a*=.83 ve toplam ölçeğin *a*=.89 düzeyinde, yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçek maddeleri 4'lü likert tipinde düzenlenmiştir. Seçenekler, olumludan olumsuza doğru "4-3-2-1" şeklinde puanlanmış, olumsuz soru köküne sahip olan maddeler için bu puanlamanın tersi uygulanmak suretiyle toplam puanlar hesaplanmıştır.

3.3.3. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği: Bu çalışmada ABD'de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarında araştırmacılar tarafından 1980'li yıllarda geliştirilen, Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Nitelikli yazma öğretimiyle yakından bağlantılı bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık geliştirilen bu ölçek, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar araştırmacı ve konuyla ilgili akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda, fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum (Ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions ve presentation) olarak belirlenmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde yer alan özelliklere ait kriterlere göre 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılması esas alınmıştır. Doküman incelemesi ile öğrencilerin yazdıkları yazılardan almış oldukları puanlar belirlenmiştir.

3.3.4. Yazma Motivasyonu Görüşme Formu: Bu çalışmada Codling ve Gambrell (1997) tarafından geliştirilen, Aktaş (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Motivasyonu Ölçeğinin ikinci bölümünde yer alan Yazma Motivasyonu Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşmeler öğrencilerle mülakat şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları aşağıda yer alan altı başlığa göre düzenlenmiştir:

1. Belirli Yazma Deneyimleri
2. Genel Yazma Deneyimleri
3. Metinlerarasılık
4. Yazma Süreci
5. Yazar Yeterliği
6. Eğitim Desteği

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilkokul 4.sınıf (n=18) öğrencilerinden toplanmıştır. Öğrencilere öntest olarak Yazma Tutum Ölçeği ve Yazma Motivasyonu Ölçeği uygulanmış, "Yazma Motivasyonu Görüşme Formu" kullanılarak öğrenciler ile ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler değerlendirilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Ön görüşmeler yapıldıktan sonra öğrencilerden "doğa" konulu bir yazı yazmaları istenmiş, yazdıkları yazılar "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" kapsamında değerlendirilmek amacıyla toplanmıştır. Uygulama süreci boyunca her hafta bir çocuk kitabı bağlamında tartışma yöntemi kullanılarak etkinlikler yapılmıştır. Bu süreçte her hafta öğrencilerden yazı yazmaları istenmiş, yazdıkları yazılar değerlendirilmek amacıyla toplanmıştır. Öğrencilere sontest olarak Yazma Tutum Ölçeği ve Yazma Motivasyonu Ölçeği uygulanmış, ''Yazma Motivasyonu Görüşme Formu'' kullanılarak öğrenciler ile son görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler değerlendirilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Son görüşmeler yapıldıktan sonra öğrencilerden "oyun" konulu bir yazı yazmaları istenmiş, yazdıkları yazılar "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" kapsamında değerlendirilmek amacıyla toplanmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin yazma becerisi, yazmaya ilişkin tutum ve motivasyonlarının geliştirilmesinde çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çocuk kitapları, tartışma yönteminin teknikleri ve yazma türleri belirlenerek çalışma yürütülmüştür.

Tablo 2. Uygulama Süreci

Uygulama Tarihi	Çocuk Kitapları	Tartışma Yöntemi	Yazma Türü	Tema	Konu	Süre
1.HAFTA 26-30 EYLÜL 2022	ÖN TESTLER Yazma Tutum Ölçeği Yazma Motivasyonu Ölçeği					1 ders saati
	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği "doğa" konulu yazı yazılması					1 ders saati
2.HAFTA 3-7 EKİM 2022	Görüşme					2 ders saati
3.HAFTA 10-14 EKİM 2022	Freddie ile Peri	Açık Oturum	Kontrollü yazma	İletişim	etkili iletişim, iletişim becerileri, diğer canlılarla iletişim	2 ders saati
4.HAFTA 17-21 EKİM 2022	Bir Dakika	Zıt panel	Modelli yazma	Zaman ve Mekan	Geçmiş şimdi gelecek, çevremiz, evimiz	2 ders saati
5. HAFTA 24-28 EKİM 2022	Kitapları Çok Seven Çocuklar	Konferans	Rehberli yazma	Okuma Kültürü	kitaplar, okuma alışkanlığı, okuma sevgisi	2 ders saati
6.HAFTA 31 EKİM- 4 KASIM 2022	Bu Kitabı Yalama	Forum	Güdümlü yazma	Sağlık ve Spor	temizlik, beden sağlığı, sağlıklı yaşam	2 ders saati
7. HAFTA 7-11 KASIM 2022	Bedenim Bana Ait	Panel	Serbest yazma	Hak ve Özgürlükler	kişi dokunulmazlığı, temel hak ve özgürlükler, bireysel haklar	2 ders saati
14-18 KASIM 2022 MEB ARA TATİL						

8. HAFTA 21-25 KASIM 2022	Altın Yumurtlayan Tavuk	Fikir Taraması	Yaratıcı Yazma	Erdemler	cömertlik, alçak gönüllülük, paylaşma	2 ders saati
9. HAFTA 28 KASIM-2 ARALIK 2022	Down Sendromlu Bir Arkadaşım Var	Sempozyum	Güdümlü yazma	Birey ve Toplum	bireysel farklılıklar, farklılıklara saygı, empati	2 ders saati
10.HAFTA 5-9 ARALIK 2022	Gökyüzünün Rengi	Akvaryum	Yaratıcı yazma	Sanat	resim, yenilikçi düşünme, özgünlük	2 ders saati
11.HAFTA 12-16 ARALIK 2022	Frederick	Münazara	Kontrollü yazma	Kişisel Gelişim	motivasyon, olumlu düşünme, sosyal gelişim	2 ders saati
12.HAFTA 19-23 ARALIK 2022	Eyvah Kalbim Kırıldı	Vızıltı 22	Serbest yazma	Duygular	Üzüntü, duygu yönetimi, mutluluk	2 ders saati
13. HAFTA 26-30 ARALIK 2022	SON TESTLER Yazma Tutum Ölçeği Yazma Motivasyonu Ölçeği					1 ders saati
	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği “oyun” konulu yazı yazılması					1 ders saati
14.HAFTA 2-6 OCAK 2023	Görüşme					2 ders saati

Çalışmanın ilk iki haftasında öğrencilere öntest uygulanmış ve ön görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın 3.-12. haftalar aralığında 10 hafta boyunca haftada 2 ders saati olacak şekilde çocuk kitapları bağlamında tartışma yöntemi kullanılarak belirlenen konulara ilişkin öğrencilerin yazı yazmaları istenmiş, yazılan yazılar 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Uygulama esnasında bir ders saatinde belirlenen çocuk kitabının öğrencilere tanıtılması, okunması ve kitaba ilişkin belirlenen tartışma yöntemi tekniğinin uygulanması gerçekleştirilmiştir. İkinci ders saatinde ise öğrencilerin yazı yazmaları istenmiştir. Çalışmanın 13. ve 14 haftasında öğrencilere sontest uygulanmış ve son görüşmeler yapılmıştır. Yapılan çalışma 10 hafta uygulama süreci ve 4 hafta veri toplama süreci olmak üzere toplam 14 hafta 28 ders saati sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel boyutunda öğrencilere Yazma Tutum Ölçeği, Yazma Motivasyonu Ölçeği ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeklerin güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin tutum, motivasyon, analitik yazma ve değerlendirme öntest-sontest puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için vardamsal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Tablo 3. Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeklerinin Güvenirlik Değerleri

Güvenirlik	Cronbach's Alpha Güvenilirlik Testi Sonuçları	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Tutum ön güvenirlik	.760	.771	22
Tutum son güvenirlik	.853	.855	22
Motivasyon yazmanın değeri ön güvenirlik	.553	.515	14
Motivasyon yazmanın değeri son güvenirlik	.729	.754	14
Motivasyon yazar benlik algısı ön güvenirlik	.759	.767	12
Motivasyon yazar benlik algısı son güvenirlik	.872	.767	12

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin Yazma Becerisine İlişkin Tutum, Yazmanın Değeri Motivasyonu, Yazar Benlik Algısı Motivasyonu ölçeklerinin Cronbach Alpha güvenirlik sonuçları görülmektedir. Kayış'a (2010) göre alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliği 0.40 ile 0.60 arasında düşük, 0.60 ile 0.80 arasında ise oldukça güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Buna göre yazmanın değeri motivasyon ölçeğinin ön güvenirlik değerinin "düşük" olduğu; tutum ön güvenirlik, motivasyon yazmanın değeri son güvenirlik, motivasyon yazar benlik algısı ön güvenirlik ölçeklerinin "oldukça güvenilir" olduğu; tutum son güvenirlik ve motivasyon yazar benlik algısı sontestlerinin güvenirlik derecesinin ise "yüksek derecede güvenilir" olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Shapiro-Wilk Testi Sonuçlarına Göre Normallik Değerleri

Normal Dağılım	Shapiro-Wilk Testi Sonuçları
Tutum ön normallik	.995
Tutum son normallik	.648
Motivasyon yazmanın değeri ön normallik	.225
Motivasyon yazmanın değeri son normallik	.963
Motivasyon yazar benlik algısı ön normallik	.627
Motivasyon yazar benlik algısı son normallik	.932
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği öntest normallik	.178
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği sontest normallik	.033

Tablo 4 incelendiğinde genellikle Shapiro-Wilk testinin sonuçları p>0.5 olarak görülmektedir. Büyüköztürk'e (2020) göre grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks testi puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılmakla birlikte yapılan normallik hesaplaması sonucunda p değerinin .05'ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır. Buna göre tutum ve motivasyon ölçeklerine ait normallik değeri p>0.5 olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ancak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine ait sontest normallik değerinin .05'ten küçük olması verilerin normal dağılmadığını göstermektedir.

Çalışmanın nitel boyutunda veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Doküman incelemesi kapsamında öğrencilerin yazıları iki alan uzmanı tarafından incelenerek 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre puanlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları yazılar iki alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Aynı veriler iki alan uzmanı tarafından altı ay sonra tekrar analiz edilmiştir. Ayrıca nitel boyutta verilerin derinliğini artırmak için öğrencilerle yazma becerisi üzerine ön ve son görüşmeler yapılmıştır. Birden fazla görüşme yoluyla bireyden toplanan verilerin gerçeği yansıtma bakımından daha güçlü olacağı belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında olmak üzere öğrencilerle iki kez görüşme yapılmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin ses kayıtları alınmış ve araştırmacı tarafından bu ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler iki alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Aynı veriler iki alan uzmanı tarafından üç ay sonra tekrar analiz edilmiştir. Tek bir kişinin analiz yapmasından kaynaklanan olası önyargıları azaltmak için iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulgularının karşılaştırılması elde edilen verilerin tutarlılığını sağlar (Patton, 2002). Bu araştırmada nitel verilerin tutarlılığını sağlamak için araştırmacı ve tez danışmanı tarafından veriler analiz edilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi ile ilgili araştırmacılar arasında oluşan farklılıkların en aza indirilmesi beklenir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Verilerin güvenirliği için belirli bir süre geçtikten sonra veriler birlikte tekrar analiz edilmiş olup ortak karar verilene kadar analizler devam etmiştir. Ayrıca verilerin geçerliğini ve güvenirliğini artırmak için katılımcıların görüşlerine ilişkin örnek alıntılar verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgularda "Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisi ile ilgili dokümanlar incelendiğinde yazma becerisine etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Ö1 kodlu öğrencinin uygulama sürecinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ö1 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö1	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
2. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
3. Hafta	3	3	1	3	1	1	1	13
4. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
5. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
6. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
7. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
8. Hafta	1	1	1	1	1	1	3	9
9. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
10.Hafta	1	1	1	1	3	1	3	11
Toplam	14	14	12	14	14	12	16	

Tablo 5 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö1 kodlu öğrencinin yapılan uygulama sürecinde genel olarak 7 puan aldığı, dokuzuncu haftada 21 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin uygulama puanları değerlendirildiğinde çalışmanın son üç haftasında puanını arttırdığı görülmüş olup 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin bütün kriterleri arasında üslup ve imla kriterlerinde diğer kriterlerden daha düşük puana sahip olduğu, en yüksek puanı ise sunum kriterinde aldığı görülmektedir.

Ö2 kodlu öğrencinin uygulama sürecinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ö2 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö2	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	1	3	19
2. Hafta	3	3	3	3	1	1	3	17
3. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
4. Hafta	5	3	3	5	5	3	3	27
5. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
6. Hafta	1	3	3	3	3	1	3	17
7. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
8. Hafta	3	3	3	3	1	1	3	17
9. Hafta	1	3	1	3	1	3	3	15
10. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
Toplam	20	24	22	26	20	16	24	

Tablo 6 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö2 kodlu öğrencinin yapılan uygulama sürecinde genel olarak 7 ve 17 puan aldığı, dördüncü haftada 27 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin uygulama esnasında belirlenen kriterler arasında imla kriterinde en düşük puanı aldığı, kelime seçimi kriterinde ise en yüksek puanı aldığı görülmektedir.

Ö3 kodlu öğrencinin uygulama sürecinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ö3 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö3	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
2. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
3. Hafta	1	1	3	3	1	1	1	11
4. Hafta	3	1	1	1	1	1	1	9
5. Hafta	3	3	3	3	1	1	1	15
6. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
7. Hafta	3	1	1	1	1	1	1	9
8. Hafta	3	3	1	1	1	1	1	11
9. Hafta	3	3	3	3	1	1	1	15
10. Hafta	3	3	1	1	1	3	1	13
Toplam	22	18	16	16	10	12	10	

Tablo 7 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö3 kodlu öğrencinin yapılan uygulama sürecinde birinci, ikinci ve altıncı haftalarda en düşük puan olan 7 puan aldığı, beşinci ve dokuzuncu haftalarda ise 15

puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin uygulama puanları değerlendirildiğinde cümle akıcılığı ve sunum kriterlerinde diğer kriterlere kıyasla daha düşük puanlar aldığı, fikirler kriterinde ise diğer kriterlere kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Ö4 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden uygulama sürecinde almış olduğu puanlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ö4 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö4	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
2. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
3. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
4. Hafta	3	3	3	3	1	1	3	17
5. Hafta	3	3	3	3	1	1	3	17
6. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
7. Hafta	3	3	3	3	1	3	3	19
8. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
9. Hafta	3	3	3	3	1	3	3	19
10. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
Toplam	30	30	30	30	22	26	30	

Tablo 8 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö4 kodlu öğrencinin yapılan uygulama sürecinde 17 ile 21 puan aralığında puanlar aldığı görülmektedir. Öğrencinin aldığı puanlar kriterlere göre değerlendirildiğinde cümle akıcılığı ve imla kriterlerinde diğer kriterlere kıyasla daha düşük puanlar aldığı ve bunların dışında kalan kriterlerde ise aynı puanı aldığı görülmektedir.

Ö5 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Ö5 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö5	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	5	3	23
2. Hafta	5	5	5	5	5	5	3	33
3. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
4. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
5. Hafta	1	1	1	3	3	3	3	15
6. Hafta	5	5	5	5	5	3	3	31

7. Hafta	1	1	1	1	1	3	3	11
8. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
9. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
10. Hafta	3	3	3	3	5	5	3	25
Toplam	28	28	28	30	32	34	28	

Tablo 9 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö5 kodlu öğrencinin uygulama sürecinde 7 ile 33 puan aralığında puanlar aldığı görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'tir. Öğrencinin ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan aralığında puanlara sahip olduğu söylenebilir. Öğrencinin imla kriterinde diğer kriterlere kıyasla en yüksek puanı aldığı; fikir, organizasyon, üslup ve sunum kriterlerinde eşit olmak üzere diğer kriterlere kıyasla daha düşük puanlar aldığı görülmektedir.

Ö6 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ö6 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö6	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	1	1	1	1	1	3	3	11
2. Hafta	3	3	3	3	3	5	3	23
3. Hafta	1	1	1	1	1	3	3	11
4. Hafta	3	3	3	5	5	5	5	29
5. Hafta	1	1	1	1	1	3	3	11
6. Hafta	1	1	1	1	1	3	1	9
7. Hafta	1	1	1	1	1	1	3	9
8. Hafta	5	5	5	5	5	5	3	33
9. Hafta	3	3	3	3	3	5	3	23
10. Hafta	3	5	5	5	5	5	3	31
Toplam	22	24	24	26	26	38	30	

Tablo 10 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö6 kodlu öğrencinin 9 ile 33 puan aralığında puanlar aldığı görülmektedir. Öğrencinin uygulamanın altıncı ve yedinci haftalarında en düşük puanı aldığı görülmekte olup uygulamanın sekizinci ve onuncu haftasında en yüksek puanları aldığı görülmektedir. Öğrencinin uygulama sürecinde fikirler kriterinde en düşük puanı aldığı, imla kriterinde ise en yüksek puanını aldığı görülmektedir.

Ö7 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Ö7 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö7	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	1	1	1	1	3	3	3	13
2. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
3. Hafta	1	1	1	1	1	3	3	11
4. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
5. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
6. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
7. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
8. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
9. Hafta	5	3	3	3	3	3	3	23
10. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
Toplam	20	18	18	18	20	22	22	

Tablo 11 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö7 kodlu öğrencinin 7 ile 23 puan aralığında puanlar aldığı, dokuzuncu haftada 23 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin kriterlere göre aldıkları puanlar incelendiğinde organizasyon, üslup ve kelime seçiminde en düşük puanı aldığı, imla ve sunumda ise diğer kriterlere oranla daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Ö8 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Ö8 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö8	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
2. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
3. Hafta	3	1	1	1	1	1	3	11
4. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
5. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
6. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
7. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
8. Hafta	3	1	1	1	1	1	1	9
9. Hafta	3	1	1	1	1	1	1	9
10. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
Toplam	18	12	12	12	12	12	14	

Tablo 12 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö8 kodlu öğrencinin genel olarak 7 puan aldığı, onuncu haftada 21 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencinin

fikirler ve sunum kriterlerinde diğer kriterlere göre daha yüksek puanlar aldığı, diğer kriterlerde ise aynı puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Ö9 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Ö9 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö9	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
2. Hafta	1	1	1	1	1	3	3	11
3. Hafta	1	1	1	1	1	1	3	9
4. Hafta	1	1	1	1	1	3	3	11
5. Hafta	3	3	3	3	1	1	1	15
6. Hafta	1	3	3	3	1	1	1	13
7. Hafta	1	1	1	1	1	1	3	9
8. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
9. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
10. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
Toplam	16	20	20	20	16	20	24	

Tablo 13 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö9 kodlu öğrencinin 7 ile 21 puan aralığında puanlar aldığı, birinci ve sekizinci haftalarda 21 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencinin fikirler ve cümle akıcılığı kriterlerinde diğer kriterlerden daha düşük puanlar aldığı, sunum kriterinde ise tüm kriterlerden daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Ö10 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Ö10 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö10	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	1	3	19
2. Hafta	3	1	3	3	1	1	3	15
3. Hafta	3	1	3	3	1	1	3	15
4. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
5. Hafta	3	3	3	3	1	3	3	19
6. Hafta	3	3	3	3	1	1	3	17
7. Hafta	3	3	3	3	1	1	3	17
8. Hafta	3	3	3	3	1	1	3	17
9. Hafta	3	3	3	3	1	1	3	17
10. Hafta	3	3	3	3	3	1	3	19
Toplam	30	26	30	30	16	14	30	

Tablo 14 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö10 kodlu öğrencinin genel olarak 17 puan aldığı, dördüncü haftada 21 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin fikirler, üslup, kelime seçimi ve sunum kriterlerinde aldığı puanlar eşit olmakla birlikte diğer kriterlere kıyasla aldığı en yüksek puanlar olduğu, imla kriterinde ise en düşük puanı aldığı görülmektedir.

Ö11 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Ö11 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö11	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
2. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
3. Hafta	1	1	1	3	3	3	3	15
4. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
5. Hafta	1	1	1	3	3	3	3	15
6. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
7. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
8. Hafta	5	5	5	5	5	3	3	31
9. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
10. Hafta	5	5	5	5	5	3	3	31
Toplam	30	30	30	34	34	30	30	

Tablo 15 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö11 kodlu öğrencinin 15 ile 31 puan aralığında puanlar aldığı, sekizinci ve onuncu haftalarda 31 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin yazıları kriterlere göre değerlendirildiğinde en yüksek puanları kelime seçimi ve cümle akıcılığı kriterlerinde aldığı ve kalan bütün kriterlerde ise aynı puanı aldığı görülmektedir.

Ö12 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Ö12 Kodlu Öğrencinin Yazma Süreci Gelişimi

Ö12	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
2. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
3. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
4. Hafta	3	3	3	1	1	3	3	17

5. Hafta	3	1	1	1	1	1	3	11
6. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
7. Hafta	1	1	1	3	3	1	1	11
8. Hafta	1	1	1	1	1	1	3	9
9. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
10. Hafta	3	1	3	3	1	1	3	15
Toplam	16	12	14	14	12	12	18	

Tablo 16 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö12 kodlu öğrencinin genel olarak 7 puan aldığı, dördüncü haftada 17 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin kriterler bağlamında aldığı puanlar değerlendirildiğinde organizasyon, cümle akıcılığı ve imlada en düşük puanı aldığı, sunumda ise diğer kriterlere göre en yüksek puanı aldığı görülmektedir.

Ö13 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Ö13 Kodlu Öğrencinin Yazma Süreci Gelişimi

Ö13	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
2. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
3. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
4. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
5. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
6. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
7. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
8. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
9. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
10. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
Toplam	20	30	30	30	30	30	30	

Tablo 17 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö13 kodlu öğrencinin uygulamanın beş haftasında 19, beş haftasında 21 puan aldığı görülmektedir. Öğrencinin kriterler bağlamında uygulamadan aldığı puanlar incelendiğinde fikirler kriterinde en düşük puanı aldığı, diğer kriterlerde ise aynı puanı aldığı görülmektedir.

Ö14 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Ö14 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö14	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	3	1	19
2. Hafta	3	3	3	3	3	3	1	19
3. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
4. Hafta	3	3	3	3	3	3	1	19
5. Hafta	3	3	3	3	3	3	1	19
6. Hafta	1	1	1	1	3	3	1	11
7. Hafta	5	5	5	5	3	3	3	29
8. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
9. Hafta	1	1	1	3	3	3	3	15
10. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
Toplam	28	28	28	30	30	30	20	

Tablo 18 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö14 kodlu öğrencinin 11 ile 29 puan aralığında puanlar aldığı, yedinci haftada 29 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin kriterler bağlamında en düşük puanı sunumdan, en yüksek puanı ise kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imladan aldığı görülmektedir.

Ö15 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Ö15 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö15	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
2. Hafta	1	1	1	3	3	3	3	15
3. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
4. Hafta	3	3	3	3	3	3	5	23
5. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
6. Hafta	1	1	1	1	3	3	3	13
7. Hafta	1	3	3	3	1	3	3	17
8. Hafta	1	3	3	3	1	3	3	17
9. Hafta	3	3	3	3	1	3	3	19
10. Hafta	1	1	1	3	1	3	3	13
Toplam	18	24	24	28	22	30	32	

Tablo 19 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö15 kodlu öğrencinin 13 ile 23 puan aralığında puanlar aldığı, dördüncü haftada 23 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin yazıları değerlendirildiğinde fikirler kriterinde en düşük puanı, sunum kriterinde ise en yüksek puanı aldığı görülmektedir.

Ö16 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Ö16 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö16	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
2. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
3. Hafta	1	3	3	3	3	3	3	19
4. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
5. Hafta	3	3	3	3	1	3	3	19
6. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
7. Hafta	5	5	5	5	3	3	5	31
8. Hafta	5	3	5	5	3	3	3	27
9. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
10. Hafta	5	5	5	3	3	3	5	29
Toplam	34	34	36	34	28	30	34	

Tablo 20 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö16 kodlu öğrencinin genel olarak 21 aldığı, onuncu haftada 29 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin yazıları kriterler bağlamında değerlendirildiğinde cümle akıcılığı kriterinde en düşük puanı aldığı, üslup kriterinde ise en yüksek puanı aldığı görülmektedir.

Ö17 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Ö17 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö17	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	1	1	1	3	1	3	3	13
2. Hafta	1	1	1	3	3	3	1	13
3. Hafta	1	1	1	3	1	3	3	13
4. Hafta	1	3	1	3	1	3	3	15
5. Hafta	1	1	1	3	1	3	3	13
6. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
7. Hafta	1	1	1	3	3	3	1	13
8. Hafta	3	3	3	3	3	3	3	21
9. Hafta	1	1	1	1	1	1	1	7
10. Hafta	1	1	1	1	3	3	3	13
Toplam	12	14	12	24	18	26	22	

Tablo 21 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö17 kodlu öğrencinin genel olarak 13 puan aldığı, sekizinci haftada 21

puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin yazıları kriterler bağlamında değerlendirildiğinde fikirler ve üslup kriterlerinde en düşük puanı aldığı, imla kriterinde ise en yüksek puanı aldığı görülmektedir.

Ö18 kodlu öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Ö18 Kodlu Öğrencinin Yazma Gelişim Süreci

Ö18	1)Fikirler	2)Organizasyon	3)Üslup	4)Kelime Seçimi	5)Cümle Akıcılığı	6)İmla	7)Sunum	Toplam
1. Hafta	1	1	1	3	1	3	3	13
2. Hafta	1	1	1	3	3	3	1	13
3. Hafta	1	1	1	3	3	3	1	13
4. Hafta	1	1	1	3	3	3	1	13
5. Hafta	1	1	1	3	3	3	1	13
6. Hafta	1	1	1	3	1	3	1	11
7. Hafta	1	1	1	1	3	1	1	9
8. Hafta	1	3	1	3	3	1	3	15
9. Hafta	1	1	1	1	3	1	1	9
10. Hafta	1	1	1	3	3	3	3	15
Toplam	10	12	10	26	26	24	16	

Tablo 22 incelendiğinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kapsamında Ö18 kodlu öğrencinin genel olarak 13 puan aldığı, sekizinci ve onuncu haftalarda 15 puan alarak uygulamadaki en yüksek puanını aldığı görülmektedir. Öğrencinin yazıları kriterler bağlamında değerlendirildiğinde fikirler ve üslup kriterlerinde en düşük puanı, kelime seçimi ve cümle akıcılığı kriterlerinde ise en yüksek puanı aldığı görülmektedir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin kriterlerine göre almış oldukları toplam puanlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden Uygulama Sürecinde Aldıkları Puanlar

Öğrenci Kodu	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla	Sunum
Ö1	14	14	12	14	14	12	16
Ö2	20	24	22	26	20	16	24
Ö3	22	18	16	16	10	12	10
Ö4	30	30	30	30	22	26	30
Ö5	28	28	28	30	32	34	28
Ö6	22	24	24	26	26	38	30
Ö7	20	18	18	18	20	22	22
Ö8	16	10	10	10	10	10	12
Ö9	16	20	20	20	16	20	24
Ö10	30	26	30	30	16	14	30
Ö11	30	30	30	34	34	30	30

Ö12	16	12	14	14	12	12	18
Ö13	20	30	30	30	30	30	30
Ö14	28	28	28	30	30	30	20
Ö15	18	24	24	28	22	30	32
Ö16	34	34	36	34	28	30	34
Ö17	12	14	12	24	18	26	22
Ö18	10	12	10	26	26	24	16
Toplam	386	396	394	440	386	416	428

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin alt kriterlerinden on hafta boyunca almış oldukları toplam puanlara göre fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, sunum kriterlerinde en yüksek puanının 34, en düşük puanın 10 olduğu; üslup kriterinde en yüksek puanın 36, en düşük puanın 10 olduğu; imla kriterinde en yüksek puanın 38, en düşük puanın 10 olduğu görülmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin her bir alt kriterinden öğrenciler on haftanın toplamında en düşük 10 puan, en yüksek 50 puan alabilir. Öğrencilerin on hafta boyunca yazdıkları bütün yazıları kriterler bağlamında değerlendirildiğinde genel olarak fikirler ve cümle akıcılığı kriterlerinde en düşük puanları aldıkları, kelime seçimi kriterinde ise en yüksek puanları aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanların uygulanan tartışma tekniklerine ilişkin bulguları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Tartışma Tekniklerine Göre Öğrencilerin Yazma Sürecinde Aldıkları Puanlar

Öğrenci Kodu	1.Hafta Açık Oturum	2. Hafta Zıt Panel	3. Hafta Konferans	4. Hafta Forum	5. Hafta Panel	6. Hafta Fikir Taraması	7. Hafta Sempozyum	8. Hafta Akvaryum	9. Hafta Münazara	10. Hafta Vızıltı 22	Toplam
Ö1	7	7	13	7	7	7	7	9	21	11	96
Ö2	19	17	7	27	7	17	7	17	15	19	152
Ö3	7	7	11	9	15	7	9	11	15	13	104
Ö4	21	21	21	17	17	21	19	21	19	21	198
Ö5	23	33	21	7	15	31	11	21	21	25	208
Ö6	11	23	11	29	11	9	9	33	23	31	190
Ö7	13	7	11	7	7	21	7	21	23	21	138
Ö8	7	7	11	7	7	7	7	9	9	7	78
Ö9	21	11	9	11	15	13	9	21	7	19	136
Ö10	19	15	15	21	19	17	17	17	17	19	176
Ö11	21	21	15	21	15	21	21	31	21	31	218
Ö12	7	7	7	17	11	7	11	9	7	15	98
Ö13	21	21	19	19	21	19	19	21	19	21	200
Ö14	19	19	21	19	19	11	29	21	15	21	194
Ö15	21	15	21	23	19	13	17	17	19	13	178
Ö16	21	21	19	21	19	21	31	27	21	29	230
Ö17	13	13	13	15	13	7	13	21	7	13	128
Ö18	13	13	13	13	13	11	9	15	9	15	124
Toplam	284	278	258	290	250	260	252	342	288	344	

Tablo 24'te öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar uygulanan tartışma tekniklerine göre incelendiğinde; panel ve sempozyum tekniğinin uygulandığı haftalarda en düşük yazma puanlarını, vızıltı 22 ve akvaryum tekniğinin uygulandığı haftalarda ise en yüksek yazma puanlarını aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin uygulanan teknikler arasında daha etkin katıldıkları tekniklerde daha yüksek puanlar aldıkları ifade edilebilir. Nitekim forum tekniği ile panel tekniğinin uygulanması karşılaştırıldığında öğrencilerin sorularıyla etkin katıldıkları forum tekniğinin uygulandığı haftada panel tekniğinin uygulandığı haftaya kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre öğrenciler tartışma tekniklerinin uygulandığı on haftanın toplamında en düşük 70 puan, en yüksek 350 puan alabilir. Öğrencilerin tartışma tekniklerinin uygulandığı bireysel yazılarında on hafta boyunca aldıkları toplam puanlar incelendiğinde 78 ile 230 puan arasında puanlar aldıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerisine ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde uygulanan tartışma tekniğine göre puanlarının değiştiği görülmektedir.

Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarına göre bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Sontest-Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	.00	.00		
Pozitif sıra	15	8.00	120.00	-3.420	.001
Eşit	3				

*$p<0.05$

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir, $z=-3.420$, $p<.05$. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında farkın sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmede bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

4.2. Yazma Tutumuna Yönelik Bulgular

İkinci alt probleme ilişkin bulgularda "Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin Yazma Tutum Ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Yazma Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanların Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm Yazma Tutum Ölçeği	**n**	**X**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Öntest	18	2.3763	.28992	17	2.185	.043
Sontest	18	2.1843	.37238			

Tablo 26 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin yazma tutumları üzerinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır, t (17) = 2.185, p<.05. Bu farklılığın öntest lehine olduğu görülmüş olup uygulanan deneysel sürecin ilkokul öğrencilerinin yazma tutumuna olumlu etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.3. Yazma Motivasyonuna Yönelik Bulgular

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgularda "Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarına etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin Motivasyon Yazmanın Değeri Ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Motivasyon Yazmanın Değeri Ölçeği Öntest ve Sontest Puanların Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm Motivasyon Yazmanın Değeri Ölçeği	**n**	**X**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Öntest	18	2.5397	.37972	17	.403	.692
Sonttest	18	2.5000	.49789			

Tablo 27 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin yazma değeri motivasyonlarının çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yöntemine göre yazdıkları yazılardan sonra istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır, t (17) = .403, p>.05. Başka bir ifadeyle uygulanan deneysel sürecin ilkokul

öğrencilerinin yazma değeri motivasyonları üzerinde farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Motivasyon Yazar Benlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Motivasyon Yazar Benlik Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanların Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm Motivasyon Yazar Benlik Algısı Ölçeği	**n**	**X**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Öntest	18	2.5602	.54218	17	.232	.820
Sontest	18	2.5880	.66696			

Tablo 28 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin yazar benlik algısı motivasyonlarının çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yöntemine göre yazdıkları yazılardan sonra istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır, t (17) = .232, p>.05. Başka bir ifadeyle uygulanan deneysel sürecin ilkokul öğrencilerinin yazar benlik algısı motivasyonları üzerinde bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin isteğe bağlı yazma çalışması ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. İsteğe Bağlı Yazma Çalışması ile İlgili Öğrenci Görüşleri

İsteğe bağlı yazma çalışması	**Ön görüşme**		**Son görüşme**	
	Katılımcılar	***f***	**Katılımcılar**	***f***
Oyun yazmak	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18	12	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	5
Günlüğüme yazmak	Ö14, Ö15, Ö17	3	Ö13, Ö14	2
Şiir yazmak	Ö3, Ö13	2	Ö18	1
Ders notları tutmak	-	-	Ö3, Ö4, Ö12	3
Liste hazırlamak	-	-	Ö6, Ö10, Ö15	3
Hikaye yazmak	-	-	Ö1, Ö11	2
Not/özet yazmak	Ö12	1	-	-
Mektup yazmak	-	-	Ö16	1
Mesaj yazmak veya not tutmak	-	-	Ö17	1
Anı defterime yazmak	-	-	-	-
Paragraf yazmak	-	-	-	-
Toplam: 11	18	18	18	18

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin isteğe bağlı yazma çalışması ile ilgili görüşlerine göre öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce ve sonra en çok "oyun

yazmak" istediklerini belirttikleri görülmektedir. İsteğe bağlı olarak yazma seçeneklerinin son görüşmede tür olarak çeşitlendiği ve "ders notları tutmak, liste hazırlamak, hikaye yazmak, mektup yazmak, mesaj yazmak veya not tutmak" gibi yeni görüşlerin eklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgularda "İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin Belirli Yazma Deneyimleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Belirli Yazma Deneyimleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	**ÖN GÖRÜŞMELER**			**SON GÖRÜŞMELER**		
	Kodlar	**Katılımcılar**	***f***	**Kodlar**	**Katılımcılar**	***f***
Son zamanlarda yazdığın bir yazı	Doğa ile ilgili bir yazı yazdım.	Ö11, Ö13, Ö17, Ö18	4	Oyun ile ilgili bir yazı yazdım.	Ö1, Ö6, Ö12, Ö14, Ö15	5
	Fen bilimlerinde Dünya'nın oluşumu ile ilgili bir yazı yazdım.	Ö2, Ö8, Ö10	3	Çocuk hakları ile ilgili bir hikaye yazdım.	Ö3, Ö9	2
	Eş ve zıt anlamlı kelimelerle ilgili yazı yazdım.	Ö3, Ö7, Ö9	3	Sıkıcı kitaplar ile ilgili bir hikaye yazdım.	Ö2	1
	Yok	Ö1, Ö12	2	Hikaye unsurları ile ilgili yazı yazdım.	Ö4	1
	Sadece derslerde ve ödevlerde yazı yazıyorum.	Ö4	1	İngilizce dersinde yazdığım bir yazı var.	Ö5	1
	İngilizce dersinde yazdığım bir yazı var.	Ö5	1	Sınavlara çalışırken yazı yazdım.	Ö7	1
	Bilgisayarın nasıl yapıldığı ile ilgili yazı yazdım.	Ö6	1	Vücudumuz ve masa tenisi ile ilgili bir yazı yazdım.	Ö8	1
	Annemi sevdiğimi göstermek için ona bir şiir yazdım.	Ö14	1	Bir çocuğun hayatıyla ilgili bir hikaye yazdım.	Ö10	1
	Oyun ile ilgili bir yazı yazdım.	Ö15	1	Roman yazıyorum.	Ö11	1
	Sonbahar ile ilgili bir yazı yazdım.	Ö16	1	Yılbaşı ile ilgili bir hikaye yazdım.	Ö13	1
				Alex Harikalar Diyarında isminde bir hikaye yazdım.	Ö16	1
				Günlük yazdım.	Ö17	1
				Alice Harikalar Diyarında isminde kendim farklı bir hikaye yazmıştım.	Ö18	1
Toplam	**Kod sayısı: 10**	**18**	**18**	**Kod sayısı: 13**	**18**	**18**

Yakın zamanda yazdığın ancak çok iyi olmadığını düşündüğün bir yazı	İyi olmadığını düşündüğüm bir yazım yok.	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17	9	İyi olmadığını düşündüğüm bir yazım yok.	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18	12
	Aklıma fikir gelmediği için yazımın güzel olmadığını düşündüm.	Ö2, Ö16	2	Derslerle ilgili bir yazımı sevmemiştim.	Ö4, Ö9, Ö17	3
	Fiziksel olarak iyi yazamadığımı düşünüyorum.	Ö13, Ö18	2	Matematikten çarpım tablosu yazısını çok beğenmedim.	Ö2	1
	İyi bir ön hazırlık yapmadığım için yazımın kötü olduğunu düşündüm.	Ö1	1	Yazımın kötü olduğunu düşünüyorum.	Ö8	1
	Yazı yazarken çok fazla hata yaptığım için yazımın kötü olduğunu düşünüyorum.	Ö4	1	Bir yazım hariç bütün yazılarımın çok iyi olmadığını düşünüyorum.	Ö14	1
	Fen Bilimleri dersinde çok yazı yazdığımız için yazdıklarımın çok iyi olmadığını düşünüyorum.	Ö7	1			
	Hızlı yazdığım için yazımın kötü olduğunu düşünüyorum.	Ö8	1			
	Anlamsız ve kuralsız cümlelerle yazdığım için yazılarımın çok iyi olmadığını düşünüyorum.	Ö 14	1			
Toplam	**Kod Sayısı:8**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:5**	**18**	**18**
Çok iyi olduğunu hissettiğin bir yazı	İyi olduğunu hissettiğim bir yazım yok.	Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15	6	Yakın çevresinde bulunan kişilerle ilgili yazdığı hikaye mutlu hissettirmiş.	Ö10, Ö15, Ö17	3
	Bilmiyorum.	Ö2, Ö6	2	Boş zamanlarımda hikaye yazıyorum ve yazdıklarımdan mutlu oluyorum.	Ö6, Ö13, Ö16	3
	Şiir yazmak iyi hissettiriyor.	Ö4, Ö11	2	İyi olduğunu hissettiğim bir yazım yok.	Ö3, Ö12	2
	Her yazdığım yazıda çok mutlu oluyorum.	Ö5, Ö17	2	Güzel şiir yazdığım için iyi hissettim.	Ö2, Ö5	2
	Kendi yazdığım hikayem beni mutlu etti.	Ö15, Ö16	2	Hatırlamıyorum	Ö11, Ö14	2

	Ödevimle ilgili olan yazımda çok iyi hissettim.	Ö8	1	Günlük yazarken içimi döktüğüm için iyi hissediyorum.	Ö7	1
	Günlük yazmak iyi hissettiriyor.	Ö11	1	Beden eğitimi dersinde görsellerle desteklediğim yazım mutlu hissettirmişti.	Ö8	1
	Doğa ile ilgili yazıyı yazarken içindeymişim gibi gerçekten hayal ederek yazdım.	Ö13	1	Çocuk hakları ile ilgili uzun bir hikaye yazabildiğim için mutlu oldum.	Ö9	1
	Annem ve babama yazdığım küçük bir not, onları mutlu ettiği için mutlu hissettirdi.	Ö14	1	Güzel bir hikayenin özetini yazdım ve çok iyi hissettim.	Ö1	1
	Zıt anlamlı kelimelerle ilgili yazdığım yazı eğlenceli olduğu için mutlu oldum.	Ö7	1	Türkçe dersinde hikaye unsurlarını yazarken iyi hissettim.	Ö4	1
	Türkçe dersinde zamirler konusunda yazdığım yazımda mutlu hissetmiştim.	Ö18	1	Oyunlarla ilgili bir hikaye yazmıştım ve çok mutlu olmuştum.	Ö18	1
Toplam	**Kod Sayısı:11**	**18**	**20**	**Kod Sayısı:11**	**18**	**18**

Belirli yazma deneyimleriyle ilgili temanın altında yer alan "son zamanlarda yazdığın bir yazı" kategorisiyle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede 10, son görüşmede ise 13 olduğu görülmektedir. Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; "Doğa ile ilgili bir yazı yazdım" (n=4), "Fen bilimlerinde Dünya'nın oluşumu ile ilgili bir yazı yazdım." (n=3), "Eş ve zıt anlamlı kelimelerle ilgili yazı yazdım." (n=3), "yok" (n=2) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; "Oyun ile ilgili bir yazı yazdım." (n=5), "Çocuk hakları ile ilgili bir hikaye yazdım." (n=2), "Hikaye unsurları ile ilgili yazı yazdım." (n=1), "Günlük yazdım." (n=1) şeklindedir. Ön görüşmede "son zamanlarda yazdığım bir yazı yok" diyen iki öğrenci bulunurken son görüşmede her öğrenci belirli bir konuda yazdığını belirtmiştir. Farklı türde tartışma tekniklerinin ve farklı yazma türlerinin uygulanmasının sonucunda öğrencilerin yazmış oldukları türlerin sayısında artış olduğu görülmektedir. Belirli yazma deneyimleriyle ilgili temanın altında yer alan "son zamanlarda yazdığın bir yazı" kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö1 (ön görüşme): Yok. Hiç yazmadım.
Ö1 (son görüşme): Bir oyun hakkında yazmıştım.

Ö6 (ön görüşme): Bilgisayar nasıl yapılır konusunda bir yazı yazdım.
Ö6 (son görüşme): Oyun ile ilgili bir yazı yazmıştım.
Ö11 (ön görüşme): Doğa ile ilgili bir yazı yazmıştım.
Ö11(son görüşme): Roman yazıyorum.
Ö17 (ön görüşme): Doğa ile ilgili yazdım.
Ö17 (son görüşme): Evde günlüğüme yazıyorum.

Belirli yazma deneyimleriyle ilgili temanın altında yer alan "yakın zamanda yazdığın ancak çok iyi olmadığını düşündüğün bir yazı'' kategorisiyle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede 8, son görüşmede ise 5 olduğu görülmektedir. Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; "İyi olmadığını düşündüğüm bir yazım yok." (n=9), "Aklıma fikir gelmediği için yazımın güzel olmadığını düşündüm." (n=2), "Fiziksel olarak iyi yazamadığımı düşünüyorum." (n=2), "İyi bir ön hazırlık yapmadığım için yazımın kötü olduğunu düşündüm." (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; "İyi olmadığını düşündüğüm bir yazım yok." (n=12), "Derslerle ilgili bir yazımı sevmemiştim." (n=3), "Yazımın kötü olduğunu düşünüyorum." (n=1), "Bir yazım hariç bütün yazılarımın çok iyi olmadığını düşünüyorum." (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulama sürecinin başında ve sonunda verdikleri cevaplar incelendiğinde; "iyi olmadığını düşündüğüm bir yazım yok" diyen öğrenci sayısı ön görüşmede dokuz iken son görüşmede ise 12'dir. Bu bulgu, öğrencilerin yazdıklarına karşı bakış açılarında olumlu yönde bir değişim olduğunu gösterir. Belirli yazma deneyimleriyle ilgili temanın altında yer alan "yakın zamanda yazdığın ancak çok iyi olmadığını düşündüğün bir yazı" kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö2 (ön görüşme): Aklıma fikir gelmediği için güzel olmadığını düşündüm.
Ö2 (son görüşme): Matematik dersinde yazdığım çarpım tablosu yazısını çok beğenmedim.
Ö13 (ön görüşme): Var. Çünkü fiziksel olarak kötü yazıyorum.
Ö13 (son görüşme): Hiç yok. İyi olmayan yazım yok, hepsini güzel ve özenli yazıyorum.
Ö16 (ön görüşme): Var. Çok iyi yazamadım. Aklıma fikir gelmediği için taklit bir hikayeydi.
Ö16 (son görüşme): İyi olmadığını düşündüğüm yazım yok.
Ö18 (ön görüşme): Var. Harfler bazen büyük oluyor. Ben küçük olmasını istiyorum.
Ö18 (son görüşme): İyi olmadığını düşündüğüm yazım yok.

Belirli yazma deneyimleriyle ilgili temanın altında yer alan "çok iyi olduğunu hissettiğin bir yazı" kategorisiyle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının (n=11) ön ve son görüşmelerde aynı olduğu görülmektedir. Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; "İyi olduğunu hissettiğim bir

yazım yok.” (n=6), “Şiir yazmak iyi hissettiriyor.” (n=2), “Her yazdığım yazıda çok mutlu oluyorum.” (n=2), “Doğa ile ilgili yazıyı yazarken içindeymişim gibi gerçekten hayal ederek yazdım.” (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; “Yakın çevremde bulunan kişilerle ilgili yazdığım hikaye mutlu hissettirdi” (n=3), “Boş zamanlarımda hikaye yazıyorum ve yazdıklarımdan mutlu oluyorum.” (n=3), “İyi olduğunu hissettiğim bir yazım yok.” (n=2), “Beden eğitimi dersinde görsellerle desteklediğim yazım mutlu hissettirmişti.” (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin uygulamaya başlamadan ve uygulama bittikten sonra vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “iyi olduğunu hissettiğim bir yazım yok” cevabını veren öğrencilerin sayısı ön görüşmede altı iken son görüşmede ise ikidir. Bu bulgu öğrencilerin yazdıklarıyla ilgili daha olumlu düşündüklerini gösterir. Belirli yazma deneyimleriyle ilgili temanın altında yer alan “çok iyi olduğunu hissettiğin bir yazı” kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö2 (ön görüşme): Bilmiyorum.
Ö2 (son görüşme): Evet oldu. Şiir yazmıştım. Güzel yazdığım için iyi hissettim.
Ö7 (ön görüşme): Oldu. Zıt anlamlılarla ilgili yazdığım yazı. Çünkü kolay ve eğlenceli bir yazıydı.
Ö7 (son görüşme): Oldu. Günlük yazarken oldu. Çünkü yazarken içimi döküyorum.
Ö10 (ön görüşme): İyi olduğunu hissettiğim yazım yok.
Ö10 (son görüşme): Evet oldu. Yakın çevresindekilerle ilgili yazdığım hikaye iyi hissettirdi.

Öğrencilerin Genel Yazma Deneyimleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Genel Yazma Deneyimleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	**ÖN GÖRÜŞMELER**			**SON GÖRÜŞMELER**		
	Kodlar	**Katılımcılar**	***f***	**Kodlar**	**Katılımcılar**	***f***
Evde bir şey yazma durumu	Yazmıyorum	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14	8	Yazıyorum	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18	9
	Ara sıra yazıyorum	Ö2, Ö8, Ö12, Ö13	4	Genellikle yazmıyorum	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö17	5
	Yazıyorum	Ö11, Ö15, Ö16, Ö17	4	Ödevim için yazıyorum	Ö12, Ö15	2
	Ödevlerimi yaparken veya market listesi hazırlarken yazıyorum.	Ö5	1	Yazmıyorum	Ö3	1
	Bazen günlüğüme yazıyorum	Ö18	1	Yazmak istiyorum ama konu bulamıyorum.	Ö14	1
Toplam	**Kod Sayısı:5**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:5**	**18**	**18**

Yazdığı şeyleri evde biriyle paylaşma durumu	Hayır	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18	12	Hayır	Ö3, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16,	5
	Annemle konuşuyorum	Ö11, Ö12, Ö17	3	Annemle konuşuyorum.	Ö4, Ö6, Ö12, Ö17, Ö18	5
	Babam, kardeşim ve annemle bazen konuşurum.	Ö5	1	Bazen konuşurum.	Ö1, Ö7, Ö13	3
	Anne ve babamla konuşuyorum.	Ö2	1	Anne ve babamla konuşuyorum.	Ö2, Ö9	2
	Bazen konuşuyorum	Ö15	1	Annemle ve kardeşimle konuşurum.	Ö5	1
				Konuşuyorum	Ö11	1
				Bazen halamla ve babamla konuşurum.	Ö15	1
Toplam	**Kod Sayısı:5**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:7**	**18**	**18**
İnsanların yazı yazma nedeni	Öğrenmek için	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö16, Ö18	7	Öğrenmek için	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18	11
	Öğrendiklerimizi unutmamak için	Ö5, Ö14, Ö15	3	Canları sıkıldığı için	Ö1,	1
	Not almak için	Ö7, Ö15	2	Ünlü olmak için	Ö3	1
	Kendini geliştirmek için	Ö11, Ö12	2	Öğrendiklerini tekrar etmek için	Ö5	1
	Güzel ve okunabilir olması için	Ö13, Ö15	2	Bilmiyorum	Ö6	1
	Yazması gerektiği için	Ö9	1	Söyleyemediklerini anlatmak için	Ö9	1
	İnsanların yazı yazmak için nedeni yoktur.	Ö1	1	Not almak için	Ö14	1
	Sevdikleri bir şey için	Ö4	1	Yazısını güzelleştirmek için	Ö15	1
	Bilmiyorum	Ö17	1	Daha fazla düşünmek için	Ö16	1
Toplam	**Kod Sayısı:9**	**18**	**20**	**Kod Sayısı:9**	**18**	**19**
Yazmaya yönelik ilgi duymanı sağlayan kişiler	Öğretmenler	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö17, Ö18	7	Yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö14, Ö6, Ö13, Ö18	8
	Yok	Ö1, Ö6, Ö8, Ö12, Ö14	5	Öğretmenler	Ö5, Ö9, Ö10, Ö15, Ö17	5
	Kendim	Ö3, Ö4, Ö13, Ö15	4	Kendim	Ö7, Ö8, Ö11	3
	Sınıf arkadaşlarım	Ö9	1	Annem ve babam	Ö12, Ö16	2
	Babam	Ö16	1	Sınıf arkadaşlarım	Ö9	1
Toplam	**Kod Sayısı:5**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:5**	**18**	**19**

Yazmaya yönelik heyecanlandıran başka bir şey	Yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18	16	Yok	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17	10
	Güzel yazı yazdığımda	Ö8, Ö9	2	Hikaye yazma	Ö6, Ö18	2
				Kalemler	Ö2	1
				Bana verilen yazma görevleri	Ö5	1
				İstekliliğim ve hevesim	Ö8	1
				Okul	Ö9	1
				Romanlar ve kitaplar	Ö11	1
				Şiir yazma	Ö14	1
Toplam	**Kod Sayısı:2**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:8**	**18**	**18**

Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan "evde bir şey yazma durumu" ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının (n=5) ön ve son görüşmelerde aynı olduğu görülmektedir. Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; "Ödevlerimi yaparken veya market listesi hazırlarken bazen yazıyorum." (n=1), "Bazen günlüğüme yazıyorum" (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; "Ödevim için yazıyorum" (n=2), "Yazmak istiyorum ama konu bulamıyorum." (n=1) şeklindedir. Uygulamaya başlamadan önce "yazmıyorum" ifadesini kullanan öğrencilerin sayısı sekiz iken bu sayının uygulama sonunda bire düştüğü görülmektedir. "Yazıyorum" ifadesini kullanan öğrencilerin sayıları incelendiğinde ise ön görüşmede dört iken bu sayının son görüşmelerde dokuza yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin evde yazma durumlarının geliştiğini gösterir. Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan "evde bir şey yazma durumu" kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö4 (Ön görüşme): Hayır yazmıyorum.
Ö4 (son görüşme): Evet yazıyorum.
Ö5 (Ön görüşme): Ödevlerimi yaparken veya market listesi hazırlarken yazıyorum.
Ö5 (son görüşme): Genellikle yazmıyorum.
Ö14 (ön görüşme): Hayır yazmıyorum.
Ö14 (son görüşme): Yazmak istiyorum ama konu bulamıyorum.
Ö18 (ön görüşme): Evet bazen günlüğüme yazıyorum.
Ö18 (son görüşme): Evet yazıyorum.

Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan "yazdığı şeyleri evde paylaşma durumu" ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede (n=5), son görüşmede (n=7) olduğu görülmektedir. Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; "Annemle konuşuyorum" (n=3), "Babam, kardeşim ve annemle bazen konuşurum." (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; "Annemle konuşuyorum" (n=5), "Annemle ve kardeşimle konuşurum." (n=1) şeklindedir. İlgili tablo incelendiğinde yazdıklarını evde paylaşmayan öğrencilerin sayısı ön görüşmelerde 12 iken son görüşmelerde beş olarak görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yazdıklarını evde paylaşma durumlarının arttığını gösterir. Ayrıca öğrencilerin yazdıklarını evde paylaşma durumları incelendiğinde öğrencilerin yazdıklarını yalnızca babalarıyla paylaşma durumuna dair herhangi bir veriye ulaşılmamıştır. Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan "yazdığı şeyleri evde paylaşma durumu" kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö1 (ön görüşme): Hayır.
Ö1 (son görüşme): Bazen konuşurum. Güzel olduğunu söylerler.
Ö6 (ön görüşme): Hayır konuşmuyorum.
Ö6 (son görüşme): Annemle yazdığım yazıları veya resimleri konuşuyoruz.
Ö13 (ön görüşme): Hayır paylaşmıyorum.
Ö13 (son görüşme): Bazen konuşuyorum.

Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan "insanların yazma nedeni" ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön ve son görüşmede aynı sayıda (n=9) olduğu görülmektedir. Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; "Öğrenmek için" (n=7), "Öğrendiklerimizi unutmamak için" (n=3), "Güzel ve okunabilir olması için" (n=2) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; "Öğrenmek için" (n=11), "Öğrendiklerini tekrar etmek için" (n=1), "Yazısını güzelleştirmek için" (n=1) şeklindedir. Tablo 31 incelendiğinde insanların yazma nedenleri konusunda öğrenmek için cevabını veren öğrenci sayısı ön görüşmede yedi, son görüşmede 11 olarak görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yazmayı öğrenmek için bir araç olarak gördüklerini göstermektedir. Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan "insanların yazma nedeni'' kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö1 (ön görüşme): İnsanların yazı yazmak için nedeni yoktur.
Ö1 (son görüşme): Canları sıkıldığı için.
Ö3 (ön görüşme): Bir şeyler öğrenmek için yazarlar.

Ö3 (son görüşme): Ünlü olmak için yazı yazarlar.
Ö15 (ön görüşme): Not almak için yazıyoruz.
Ö15 (son görüşme): Öğrenmek için yazar.
Ö 17 (ön görüşme): Bilmiyorum.
Ö 17 (son görüşme): Bir şeyi anlamak için yazarlar.

Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan ‘’ yazmaya yönelik ilgi duymanı sağlayan kişiler’’ ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön ve son görüşmede aynı sayıda (n=5) olduğu görülmektedir. Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; ‘’Öğretmenler’’ (n=7), ‘’Yok’’ (n=5), ‘’Kendim’’ (n=4) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; ‘’Yok’’ (n=8), ‘’Öğretmenler’’ (n=5), ‘’Kendim’’ (n=3) şeklindedir. Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi duymalarını sağlayan kişiler sorusuna “kimse yok” cevabı veren öğrencilerin sayısı ön görüşmede beş iken son görüşmede bu sayı sekiz olarak görülmektedir. İlgili soruya öğretmenler cevabını veren öğrencilerin sayısı ön görüşmede yedi iken son görüşmede beş olarak görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi duymalarını sağlayan kişilere ihtiyacının azaldığını gösterir. Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan ‘’ yazmaya yönelik ilgi duymanı sağlayan kişiler’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö7 (ön görüşme): Öğretmenler sağlıyor.
Ö7 (son görüşme): Kendim sağlıyorum.
Ö8 (ön görüşme): Hayır yok.
Ö8 (son görüşme): Beynim yani ben.
Ö9 (ön görüşme): Sınıf arkadaşlarım sağlıyor.
Ö9 (son görüşme): Öğretmenler sağlıyor.
Ö16 (ön görüşme): Babam.
Ö16 (son görüşme): Babam ve annem.

Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan ‘’ yazmaya yönelik heyecanlandıran başka bir şey’’ ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede (n=2), son görüşmede ise (n=8) olduğu görülmektedir. Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; ‘’Yok’’ (n=16), ‘’Güzel yazı yazdığımda’’ (n=2) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; ‘’Yok’’ (n=10), ‘’Hikaye yazma’’ (n=2), “İstekliliğim ve hevesim’’ (n=1), ‘’Romanlar ve kitaplar’’ (n=1) şeklindedir. Tablo 31 incelendiğinde yazmaya yönelik heyecanlandıran başka bir şey sorusuna ‘’Yok’’ cevabı veren öğrenci sayısı ön görüşmede 16, son görüşmede ise bu sayının 10’a düştüğü görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yazmaya yönelik

heyecanlanmalarını sağlayan unsurların sayısında artış olduğunu gösterir. Ayrıca öğrencilerin hikaye yazma, şiir yazma, roman ve kitaplardan etkilenme gibi olumlu görüşler geliştirdikleri görülmektedir. Genel yazma deneyimleri ile ilgili temanın altında yer alan ‘’ yazmaya yönelik heyecanlandıran başka bir şey’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö3 (ön görüşme): Yok.
Ö3 (son görüşme): Yok.
Ö8 (ön görüşme): Güzel yazdığımda heyecanlanıyorum.
Ö8 (son görüşme): İstekliliğim ve hevesim.
Ö11(ön görüşme): Yok.
Ö11 (son görüşme): Romanlar ve kitaplar
Ö18 (ön görüşme): Yok.
Ö18 (son görüşme): Bir hikaye yazarsam o zaman heyecanlanırım.

Öğrencilerin Metinlerarasılık ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Metinlerarasılık ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	**ÖN GÖRÜŞMELER**			**SON GÖRÜŞMELER**		
	Kodlar	**Katılımcılar**	***f***	**Kodlar**	**Katılımcılar**	***f***
Bir hikaye yazarken önceden okuduğun hikayeleri düşünme	Hayır	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18	9	Hayır	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16	9
	Evet	Ö5, Ö7, Ö14, Ö15, Ö16	5	Evet	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18	8
	Bazen	Ö2, Ö4, Ö9, Ö13	4	Bazen	Ö8	1
Toplam	**Kod Sayısı:3**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:3**	**18**	**18**
Düşündüğü hikaye ismi	Hatırlamıyorum	Ö15, Ö16	2	Hatırlamıyorum	Ö8, Ö15	2
	Kırmızı Başlıklı Kız	Ö7, Ö13	2	Kırmızı Başlıklı Kız	Ö5	1
	Karga ile Tilki	Ö5	1	Elif ile Arkadaşları	Ö6	1
	Krallığın Hazineleri	Ö4	1	Atatürk’ün Hayatı	Ö2	1
	Harry Potter	Ö9	1	Harry Potter	Ö9	1
	Küçük Kara Balık	Ö14	1	Kaplumbağa ile Tavşan	Ö13	1
	Ay’ı Kim Çaldı	Ö2	1	Küçük Prens	Ö17	1
				Alice Harikalar Diyarında	Ö18	1
Toplam	**Kod Sayısı:7**	**9**	**9**	**Kod Sayısı:8**	**9**	**9**

Senin hikayen ile okuduğun hikaye arasındaki benzerlik	Karakterler	Ö4, Ö9, Ö14	3	Konu	Ö2, Ö9, Ö15	3
	Benzerlik yok	Ö7, Ö13, Ö16	3	Karakterler	Ö8, Ö15, Ö18	3
	Resimler	Ö5	1	Benzerlik yok	Ö5, Ö6	2
	Ana fikri	Ö2	1	Olay	Ö13, Ö17	2
	Konu	Ö15	1			
Toplam	**Kod Sayısı:5**	**9**	**9**	**Kod Sayısı:4**	**10**	**10**
Senin hikayen ile okuduğun hikaye arasındaki farklılık	Hatırlamıyorum.	Ö2, Ö9, Ö13	3	Resimler	Ö2, Ö15, Ö17, Ö18	4
	Konu	Ö4, Ö7, Ö16	3	Konu	Ö8, Ö13	2
	Yazı tipi	Ö5	1	Her şey farklı	Ö6	1
	Farklılık yok	Ö14	1	Karakterler	Ö5	1
	Karakterler	Ö15	1	Yazı tipi	Ö8	1
				Hikaye uzunluğu	Ö9	1
Toplam	**Kod Sayısı:5**	**9**	**9**	**Kod Sayısı:6**	**10**	**10**

Metinlerarasılık ile ilgili temanın altında yer alan “bir hikaye yazarken önceden okuduğun hikayeleri düşünme” durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön ve son görüşmede (n=3) aynı olduğu görülmektedir. Tablo 32 incelendiğinde bir hikaye yazarken daha önceden okudukları hikayeleri düşünme durumunu ifade eden öğrenci sayısı ön görüşmede beş iken, son görüşmede bu sayı sekize yükselmiştir. Ayrıca “bazen düşünürüm’’ diyen öğrencilerin sayısı ön görüşmede dört iken bu sayı son görüşmelerde bire düşmüştür. Bu bulgu öğrencilerin hikaye yazarken daha önce yazdıkları hikayeleri düşünme durumunun arttığını gösterir. Metinlerarasılık ile ilgili temanın altında yer alan “bir hikaye yazarken önceden okuduğun hikayeleri düşünme” kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö4 (ön görüşme): Bazen.
Ö4 (son görüşme): Hayır düşünmem.
Ö11 (ön görüşme): Hayır.
Ö11 (son görüşme): Hayır.
Ö18 (ön görüşme): Hayır.
Ö18 (son görüşme): Evet.

Metinlerarasılık ile ilgili temanın altında yer alan ‘’ düşündüğü hikayenin ismi’’ durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede yedi, son görüşmede ise sekiz olduğu görülmektedir. Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; ‘’Kırmızı Başlıklı Kız’’ (n=2), ‘’Karga ile Tilki’’ (n=1), ‘’Harry Potter’’ (n=1), şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; ‘’Kırmızı Başlıklı Kız’’ (n=1), Kaplumbağa ile Tavşan’’ (n=1), ‘’Küçük Prens’’ (n=1), şeklindedir. Tablo 32

incelendiğinde öğrencilerin düşündükleri hikaye isimlerinde artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin hikaye yazarken okudukları kitaplardan yararlanma durumlarının arttığını gösterir. Metinlerarasılık ile ilgili temanın altında yer alan "düşündüğü hikayenin ismi'' kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö2 (ön görüşme): Ay'ı Kim Çaldı
Ö2 (son görüşme): Atatürk'ün Hayatı
Ö5 (ön görüşme): Karga ile Tilki
Ö5 (son görüşme): Kırmızı Başlıklı Kız
Ö9 (ön görüşme): Harry Potter
Ö9 (son görüşme): Harry Potter

Metinlerarasılık ile ilgili temanın altında yer alan ‘'senin hikayen ile okuduğun hikaye arasındaki benzerlik'' durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede beş ve son görüşmede ise dört olduğu görülmektedir. Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; ‘'Karakterler'' (n=3), ‘'Benzerlik yok'' (n=3), ‘'Konu'' (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; ‘'Konu'' (n=3), ‘'Karakterler'' (n=3), ‘'Benzerlik yok" (n=2) şeklindedir. Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin kendi yazdıkları hikayelerle okudukları hikaye arasındaki benzerlik durumunda öğrencilerin konu seçiminde okudukları hikayelerden etkilenme durumlarının arttığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin bir hikaye yazarken konu bulmakta zorlandıklarını ve okudukları kitaplardan yararlandıklarını gösterir. Metinlerarasılık ile ilgili temanın altında yer alan ‘'senin hikayen ile okuduğun hikaye arasındaki benzerlik'' kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö2 (Ön görüşme): Ana fikri benzerdi.
Ö2 (Son görüşme): Her ikisinde konular birbirine yakındı. Tek benzerlik buydu.
Ö5 (Ön görüşme): Var. Hikayemde kullanacağım resimleri özellikle benzetmeye çalışıyorum.
Ö5 (Son görüşme): Yok.
Ö9 (Ön görüşme): Var. Karakterler.
Ö9 (Son görüşme): Mesela Harry Potter hikayesini düşünerek bir hikaye yazmıştım.
Ö13 (ön görüşme): Yok.
Ö13 (son görüşme): Evet biraz vardı. İkisinde de benzer olay vardı.

Metinlerarasılık ile ilgili temanın altında yer alan ‘'senin hikayen ile okuduğun hikaye arasındaki farklılık'' durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede beş ve son görüşmede ise altı olduğu görülmektedir. Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları;

‘’Konu’’ (n=3), ‘’Yazı tipi’’ (n=1), ‘’Karakterler’’ (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; ‘’Resimler’’ (n=4), ‘’Konu’’ (n=2), ‘’Her şey farklı’’ (n=1), ‘’Karakterler’’ (n=1) şeklindedir. Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin yazdıkları hikayeler ile okudukları hikayeler arasındaki farklılık durumunda artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin özgün hikayeler yazma konusunda olumlu yönde geliştiklerini gösterir. Metinlerarasılık ile ilgili temanın altında yer alan ‘’senin hikayen ile okuduğun hikaye arasındaki farklılık’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö5 (Ön görüşme): Var. Ben yazarken kullandığım harflerden farklı şekiller oluşturuyorum.
Ö5(Son görüşme): Var. Kurt yerine kırlangıç vardı. Yani karakterleri farklı.
Ö9 (Ön görüşme): Hatırlamıyorum.
Ö9 (Son görüşme): Hikaye uzunluğu farklıydı.
Ö15 (Ön görüşme): Benim hikayemdeki karakterlerin adları, yaptıkları şeyler farklıydı.
Ö15 (Son görüşme): Benim hikayemdeki resimlerde hediyeler farklıydı ve ağaç yoktu.

Öğrencilerin Yazma Süreci ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Yazma Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	**ÖN GÖRÜŞMELER**			**SON GÖRÜŞMELER**		
	Kodlar	**Katılımcılar**	***f***	**Kodlar**	**Katılımcılar**	***f***
Yazma için planlama	Yazı yazmaya başlamadan öne planlama yapmıyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18	14	Yazı yazmaya başlamadan öne planlama yapmıyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö18	14
	Yazma türünü belirleme	Ö13, Ö15, Ö16, Ö17	4	Yazma türünü belirleme	Ö13, Ö14, Ö15, Ö17	4
Toplam	**Kod Sayısı:3**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:3**	**18**	**18**
Yazdıklarını gözden geçirme	Yazdıklarımı gözden geçiriyorum.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17	10	Yazdıklarımı gözden geçiriyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18	12
	Bazen düzeltirim.	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö13	5	Bazen düzeltirim.	Ö7, Ö8, Ö13	3
	Hayır	Ö6, Ö14, Ö18	3	Hayır	Ö6, Ö9, Ö17	3
Toplam	**Kod Sayısı:3**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:3**	**18**	**18**
Yazdıklarını düzeltme	Yazım yanlışları ile ilgili düzeltme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17	12	Yazım yanlışları ile ilgili düzeltme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18	11
	Hikaye unsurları ile ilgili düzeltme	Ö11, Ö16	2	Hikaye unsurları ile ilgili düzeltme	Ö1, Ö15, Ö16	3
	Kelime değişikliği yaparım	Ö5	1	Olay akışı ile ilgili düzeltme	Ö8	1
Toplam	**Kod Sayısı:3**	**15**	15	**Kod Sayısı:3**	**15**	**15**

Yazdıklarını paylaşma	Hayır	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17	10	Hayır	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16,	9
	Evet	Ö2, Ö4, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18	8	Evet	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18	9
Toplam	**Kod Sayısı:2**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:2**	**18**	**18**

Yazma süreci ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazma için planlama’’ durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede iki olduğu görülmektedir. Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin ön ve son görüşmelerde ilgili soruya ilişkin cevapları; ‘’Yazı yazmaya başlamadan öne planlama yapmıyorum.’’ (n=14), ‘Yazma türünü belirleme’’ (n=4) şeklindedir. Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin yazma için planlama durumuna ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin genel olarak yazma için planlama yapmadıklarını gösterir. Yazma süreci ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazma için planlama’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö11 (ön görüşme): Yok.
Ö11 (son görüşme): Yok.
Ö12 (ön görüşme): Yok.
Ö12 (son görüşme): Yok. Ben yazı yazmayı çok sevmiyorum.
Ö16 (ön görüşme): Evet. Yazacağım türün hikaye olmasını belirliyorum.
Ö16 (son görüşme): Yazıya başlamadan önce planlama yapmıyorum.

Yazma süreci ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazdıklarını gözden geçirme’’ durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede üç olduğu görülmektedir. Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevapları; ‘’ Yazdıklarımı gözden geçiriyorum.’’ (n=10), ‘’ Bazen düzeltirim.’’ (n=5), ‘’ Hayır.’’ (n=3) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevapları; ‘’ Yazdıklarımı gözden geçiriyorum.’’ (n=12), ‘’ Bazen düzeltirim.’’ (n=3), ‘’ Hayır.’’ (n=3) şeklindedir. Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin yazdıklarını gözden geçirme durumlarında bir artış olduğu görülmektedir. Yazma süreci ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazdıklarını gözden geçirme’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö3 (ön görüşme): Bazen düzeltirim.
Ö3 (son görüşme): Yazdıklarımı gözden geçiyorum, en son kontrol ediyorum.
Ö14 (ön görüşme): Yapmam. Çünkü üşenirim.
Ö 14 (son görüşme): Yazım hatalarını gözden geçirerek düzeltiyorum.
Ö 18 (ön görüşme): Yok. Yazımı hiç değiştirmiyorum.
Ö 18 (ön görüşme): Evet bazen yazdıklarımın üzerine resimler çizerim.

Yazma süreci ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazdıklarını düzeltme’’ durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede üç olduğu görülmektedir. Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevapları; ‘’ Yazım yanlışları ile ilgili düzeltme.’’ (n=12), ‘’’ Hikaye unsurları ile ilgili düzeltme.’’ (n=2), ‘’ Kelime değişikliği yaparım’’ (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevapları; ‘’ Yazım yanlışları ile ilgili düzeltme.’’ (n=11), ‘’ Hikaye unsurları ile ilgili düzeltme.’’ (n=3), ‘’ Olay akışı ile ilgili düzeltme.’’ (n=1) şeklindedir. Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun yazdıklarını düzelttiğini belirttiği görülmektedir. Yazma süreci ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazdıklarını düzeltme’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö5 (ön görüşme): Mesela elma yazdığım bir yazımda sonradan mandalina olmasını istediğim için kelime değiştiriyorum.
Ö5 (son görüşme): Genel olarak yazım yanlışları düzeltmeler yaparım.
Ö10 (ön görüşme): Mesela yanlış yazınca silip tekrardan düzeltiyorum.
Ö10 (son görüşme): Yazım yanlışlarını düzeltiyorum.
Ö16 (ön görüşme): Hikaye unsurları ile ilgili değişiklikler yaparım.
Ö16 (son görüşme): Hikaye unsurları değiştiriyorum.

Yazma süreci ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazdıklarını paylaşma’’ durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede iki olduğu görülmektedir. Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin yazdıklarını paylaşma durumu ön görüşmede sekiz iken, son görüşmede dokuza yükselmiştir. Bu bulgu öğrencilerin yazdıklarını paylaşma durumlarında artış olduğunu gösterir. Yazma süreci ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazdıklarını paylaşma’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö4 (ön görüşme): Evet, arkadaşlarım ile paylaşıyorum.
Ö4 (son görüşme): Paylaşmıyorum.
Ö12 (ön görüşme): Hayır.
Ö12 (son görüşme): Paylaşmıyorum.

Öğrencilerin Yazma Yeterliği ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Yazar Yeterliği ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	ÖN GÖRÜŞMELER			SON GÖRÜŞMELER		
	Kodlar	**Katılımcılar**	***f***	**Kodlar**	**Katılımcılar**	***f***
Kendi yazarlık seviyesini belirtme	Ortalama	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17	9	İyi	Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18	7
	Müthiş	Ö4, Ö5, Ö6, Ö15, Ö18	5	Ortalama	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö17	7
	İyi	Ö10, Ö11, Ö13	3	Müthiş	Ö6, Ö14, Ö15	3
	Kötü	Ö1	1	Kötü	Ö3	1
Toplam	**Kod Sayısı:4**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:4**	**18**	**18**
Kendi yazarlık seviyesini belirleme nedeni	Çok iyi yazamadığı için	Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö17	5	Yazdıklarını beğendiği için	Ö4, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	6
	Neden belirtmiyor	Ö1, Ö7, Ö9, Ö10	4	Neden belirtmiyor	Ö1, Ö2, Ö7, Ö9	4
	Yazdıklarını beğendiği için	Ö4, Ö5, Ö6, Ö13	4	Çok yazı yazamadığı için	Ö8, Ö10, Ö16, Ö17	4
	Yazmayı sevdiği için	Ö5, Ö15	2	Hızlı yazdığı için	Ö3, Ö18	2
	Fikir bulamadığı için	Ö2	1	Yazmayı sevdiği için	Ö5	1
	Yazmaya merakı olduğu için	Ö11	1	Fikir bulamadığı için	Ö12	1
	Yaşım küçük olduğu için	Ö16	1			
	Sürekli yazdığı için	Ö18	1			
Toplam	**Kod Sayısı:8**	**18**	**19**	**Kod Sayısı:6**	**18**	**18**
Daha iyi bir yazar olmak için neler öğrenilmeli	Çok yazı yazmak	Ö3, Ö4, Ö8, Ö16	4	Daha güzel yazmak	Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18	6
	Bilmiyorum	Ö1, Ö6, Ö18	3	Daha çok okuyup daha çok yazmak	Ö2, Ö7, Ö8	3
	Daha güzel yazmak	Ö9, Ö13	2	Bilmiyorum	Ö1, Ö3	2
	Daha çok okuyup daha çok yazmak	Ö2, Ö11	2	Kitap okumak	Ö5, Ö16	2
	İmla kurallarına dikkat ederek yazmak	Ö12, Ö15	2	Ben zaten iyi bir yazarım	Ö14, Ö15	2
	Öğretmen dönüt almak	Ö7	1	Türkçe dersindeki konuları daha iyi öğrenmek	Ö4	1
	Konuyu iyi düşünmek	Ö10	1	İmla kurallarına dikkat ederek yazmak	Ö13	1
	Türkçe dersindeki konuları daha iyi öğrenmek	Ö5	1	Daha farklı konularda yazmak	Ö6	1
	Hayal gücünü geliştirmek	Ö14	1			
	Kitap okumak	Ö17	1			
Toplam	**Kod Sayısı:10**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:8**	**18**	**18**

Birini iyi bir yazar yapan şey	İyi yazı yazması	Ö1, Ö2, Ö7, Ö9, Ö15, Ö18	6	Çok okuması	Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö16	5
	Bilmiyorum	Ö3, Ö6, Ö14, Ö17	4	İyi yazı yazması	Ö3, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15	5
	Çok yazması	Ö10, Ö16	2	Çok yazması	Ö2, Ö9, Ö12	3
	Çok okuması	Ö5	1	Hayal gücünü kullanması	Ö11, Ö15, Ö18	3
	Düşünmek	Ö8	1	İyi bir konu bulması	Ö10, Ö13	2
	Yetenekli olması	Ö4	1	Bilmiyorum	Ö4, Ö17	2
	Kendine inanması	Ö11	1	Düşünmek	Ö7, Ö14	2
	İyi gözlem yapması	Ö12	1	Yetenekli olması	Ö6	1
	Hikaye unsurlarını iyi seçmesi	Ö13	1	Öğretmenleridir	Ö5	1
	Hayal gücünü kullanması	Ö15	1			
Toplam	**Kod Sayısı:10**	**18**	**19**	**Kod Sayısı:9**	**18**	**24**

Yazar yeterliği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’kendi yazarlık seviyesini belirtme’’ durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede dört olduğu görülmektedir. Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin kendi yazarlık seviyesini belirtme durumuna ilişkin kendini ortalama bir yazar olarak gören öğrenci sayısının dokuzdan yediye düştüğü, müthiş olarak nitelendiren öğrenci sayısının beşten üçe düştüğü, iyi olarak nitelendiren öğrenci sayısının üçten yediye yükseldiği ve kötü olarak nitelendiren öğrenci sayısının değişmediği görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin kendi yazarlık seviyesini belirtme durumuna ilişkin son görüşmelerde daha olumlu bir öz değerlendirme yaptıklarını gösterir. Yazar yeterliği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’kendi yazarlık seviyesini belirtme’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö1 (ön görüşme): Kötü.
Ö1 (son görüşme): Ortalama.
Ö10 (ön görüşme): İyi.
Ö10 (son görüşme): İyi.
Ö14 (ön görüşme): Ortalama.
Ö14 (son görüşme): Müthiş.

Yazar yeterliği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’kendi yazarlık seviyesini belirleme nedeni’’ ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede sekiz, son görüşmede altı olduğu görülmektedir. Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; ‘’ Çok iyi yazamadığı için.’’ (n=5), ‘’ Yazdıklarını beğendiği için’’ (n=4), ‘’ Yazmayı sevdiği

için'' (n=2) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; '' Yazdıklarını beğendiği için'' (n=6), '' Çok yazı yazamadığı için'' (n=4), '' Hızlı yazdığı için'' (n=2) şeklindedir. Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin kendi yazarlık seviyesini belirleme nedeni durumuna ilişkin öğrencilerin yazdıklarını beğenme durumlarının arttığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin kendi yazarlık seviyesini belirleme nedenine ilişkin olumlu yönde bir öz değerlendirme yaptıklarını gösterir. Yazar yeterliği ile ilgili temanın altında yer alan ''kendi yazarlık seviyesini belirleme nedeni'' kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö3 (ön görüşme): Çok iyi yazmıyorum. Bazen hatalarım oluyor.
Ö3 (son görüşme): Hızlı yazdığım için kötü yazıyorum. Yazılarımı geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.
Ö12 (ön görüşme): Çünkü çok iyi yazmıyorum.
Ö12 (son görüşme): Çünkü aklıma hiçbir şey gelmiyor ve bende yazmak istemiyorum.
Ö18 (ön görüşme): Çünkü ben her zaman yazıyorum.
Ö18 (son görüşme): Çünkü ben hızlı yazıyorum, bir saatte bir hikaye yazabiliyorum.

Yazar yeterliği ile ilgili temanın altında yer alan ''daha iyi bir yazar olmak için neler öğrenilmeli'' ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede 10 ve son görüşmede sekiz olduğu görülmektedir. Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; '' Çok yazı yazmak.'' (n=4), ''' Daha çok okuyup daha çok yazmak'' (n=2), '' İmla kurallarına dikkat ederek yazmak'' (n=2) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; '' Daha güzel yazmak'' (n=6), ''Daha çok okuyup daha çok yazmak '' (n=3), '' Kitap okumak'' (n=2) şeklindedir. Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin daha iyi bir yazar olmak için daha çok okuyup daha çok yazmak gerektiğini belirttikleri ve son görüşmelerde daha güzel yazmak ifadesinin arttığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin daha iyi bir yazar olmak için yazının nitelik ve biçimsel olarak geliştirilmesi gerektiğine ilişkin bir değerlendirme yaptıklarını gösterir. Yazar yeterliği ile ilgili temanın altında yer alan ''daha iyi bir yazar olmak için neler öğrenilmeli'' kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö4 (ön görüşme): Çok yazı yazmak gerektiğini düşünüyorum.
Ö4 (son görüşme): Türkçe dersindeki konuları daha iyi öğrenmem gerekiyor.
Ö9 (ön görüşme): Daha güzel yazı yazmayı öğrenmem gerekiyor.
Ö9 (son görüşme): Daha güzel yazı yazmayı öğrenmem gerekiyor.
Ö13 (ön görüşme): Yazımın daha güzel olması ve yazacaklarımı iyi düşünmem gerekiyor.

Ö13 (son görüşme): Özenli ve daha dikkatli yazmam gerekiyor. Noktalama işaretlerine dikkat etmem gerekiyor. Mesela ‘’hey” deyince sonuna ünlem işareti gelmesi gerekiyor.

Yazar yeterliği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’birini iyi bir yazar yapan şey’’ ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede 10 ve son görüşmede dokuz olduğu görülmektedir. Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; ‘’ İyi yazı yazması.’’ (n=6), ‘’ Çok yazması’’ (n=2), ‘’ Yetenekli olması’’ (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; ‘’ Çok okuması’’ (n=5), ‘’ İyi yazı yazması ‘’ (n=5), ‘’ Hayal gücünü kullanması’’ (n=3) şeklindedir. Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin birini iyi bir yazar yapan şey durumuna ilişkin iyi yazı yazması durumunun azaldığı, çok okuması gerektiği fikrinin oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin birini iyi bir yazar yapan şey durumuna ilişkin öğrencilerin okuma durumunun artması gerektiğine ve hayal gücünün etkin kullanılması gerektiğine yönelik farklı görüşler geliştirdiklerini gösterir. Yazar yeterliği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’birini iyi bir yazar yapan şey’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö3 (ön görüşme): Bilmiyorum.
Ö3 (son görüşme): İyi yazması ve konuyu güzel bir şekilde anlatması.
Ö6 (ön görüşme): Bilmiyorum.
Ö6 (son görüşme): Yazma yeteneği
Ö11 (ön görüşme): Bence kendine inanması gerekiyor.
Ö11 (son görüşme): Hayal gücünü kullanması

Öğrencilerin Eğitim Desteği ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Eğitim Desteği ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	**ÖN GÖRÜŞMELER**			**SON GÖRÜŞMELER**		
	Kodlar	**Katılımcılar**	***f***	**Kodlar**	**Katılımcılar**	***f***
Bu görüşmenin yazılarınla ilgili katkısı	Daha iyi yazmamı sağlıyor.	Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö18	5	Hiçbir katkısı yok.	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö15	5
	Hiçbir katkısı yok.	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö12	5	Bazen yardımcı oluyor	Ö4, Ö9, Ö10, Ö13, Ö18	5
	Mutlu hissediyorum.	Ö7, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	5	Çok iyi katkı sağlıyor	Ö6, Ö7, Ö11, Ö16	4
	Yanlış veya hatalı yazdığım yerleri görüp düzeltmemi sağlıyor.	Ö5, Ö11, Ö15	3	Daha iyi yazmamı sağlıyor	Ö2, Ö5, Ö14, Ö17	4
Toplam	**Kod Sayısı:4**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:4**	**18**	**18**

Yazılarına sana yardımcı olan ders	Türkçe	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16	7	Türkçe	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18	9
	Yok	Ö1, Ö3, Ö10, Ö17	4	Hatırlamıyorum	Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö16	5
	Fen Bilimleri	Ö2, Ö14, Ö16, Ö18	4	Yok	Ö10, Ö17	2
	Hatırlamıyorum	Ö6, Ö7, Ö12	3	Fen Bilimleri	Ö2	1
	Resim	Ö5	1	İngilizce	Ö12	1
	Matematik	Ö5	1			
	Bütün derslerim	Ö13	1			
Toplam	**Kod Sayısı:7**	**18**	**21**	**Kod Sayısı:5**	**18**	**18**
Sana yazılarında yardımcı olabileceğim konular	Güzel yazma	Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17	5	Hiçbir şey	Ö1, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	7
	Hiçbir şey	Ö1, Ö12, Ö18	3	Bilmiyorum	Ö3, Ö4, Ö16	3
	Noktalama işaretleri	Ö4, Ö15	2	Daha farklı konular bulma	Ö6, Ö8, Ö9	3
	Bilmiyorum	Ö3, Ö10	2	Hızlı yazma	Ö2	1
	Yanlış resimler çizdiğimde	Ö5	1	Güzel yazma	Ö7	1
	Daha farklı konular bulma	Ö6	1	Şiir yazarken duygu aktarma	Ö14	1
	Hızlı yazma	Ö2	1	Noktalama işaretleri	Ö17	1
	Çok yazma	Ö8	1	Cümle kurma	Ö18	1
	Hayal gücümü geliştirme	Ö14	1			
	Sayfa düzeni	Ö16	1			
Toplam	**Kod Sayısı:10**	**18**	**18**	**Kod Sayısı:8**	**18**	**18**

Eğitim desteği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’bu görüşmenin yazılarınla ilgili katkısı’’ ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede dört olduğu görülmektedir. Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; ‘’ Daha iyi yazmamı sağlıyor’’ (n=5), ‘’’ Mutlu hissediyorum’’ (n=5), ‘’Yanlış veya hatalı yazdığım yerleri görüp düzeltmemi sağlıyor.’’ (n=3) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; ‘’ Bazen yardımcı oluyor’’ (n=5), ‘’ Çok iyi katkı sağlıyor ‘’ (n=4), ‘’Daha iyi yazmamı sağlıyor’’ (n=4) şeklindedir. Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin bu görüşmenin yazılarınla ilgili katkısı durumuna ilişkin olumlu yönde görüşleri olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yapılan görüşmenin yazılarına katkısı konusunda genel olarak mutlu hissettiklerini ve yazılarını geliştirecek nitelikte olduğunu düşündüklerini gösterir. Eğitim desteği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’bu görüşmenin yazılarınla ilgili katkısı’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö4 (ön görüşme): Daha güzel yazmam konusunda bana yardımcı oluyorlar.
Ö4 (son görüşme): Bazen yardımcı oluyor.

Ö7 (ön görüşme): Eğlenceli oluyor, mutlu hissediyorum.
Ö7 (son görüşme): Güzel bir şekilde yardımcı oluyor. Çok iyi katkı sağlıyor.
Ö9 (ön görüşme): Yok katkıda bulunmuyor.
Ö9 (son görüşme): Bazen oluyor. Mesela hikaye yazarken aklıma bir şey gelmiyorsa buradaki etkinlikle aklıma geliyor ve yeni konular buluyorum.

Eğitim desteği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazılarında sana yardımcı olan ders’’ ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede yedi son görüşmede beş olduğu görülmektedir. Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; ‘’ Türkçe’’ (n=7), ‘'’ Fen Bilimleri’’ (n=4), ‘’ Bütün derslerim’’ (n=1) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; ‘’Türkçe’’ (n=9), ‘’ Fen Bilimleri ‘’ (n=1), ‘’İngilizce’’ (n=1) şeklindedir. Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin yazılarında en çok yardımcı olan ders durumuna ilişkin genel olarak Türkçe dersini gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yazılarında yardımcı olan ders konusunda Türkçe dersinin önemini daha iyi anlamaya başladıklarını gösterir. Eğitim desteği ile ilgili temanın altında yer alan ‘’yazılarında sana yardımcı olan ders’’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö5 (ön görüşme): Türkçe, resim ve matematik dersleri.
Ö5 (son görüşme): Türkçe
Ö12 (ön görüşme): Hatırlamıyorum.
Ö12 (son görüşme): İngilizce.
Ö13 (ön görüşme): Bütün derslerim aynı derecede yardımcı oluyor.
Ö13 (son görüşme): Türkçe dersi.

Eğitim desteği ile ilgili temanın altında yer alan “sana yazılarında yardımcı olabileceğim konular’’ ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede 10, son görüşmede sekiz olduğu görülmektedir. Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede ilgili soruya ilişkin cevaplarından bazıları; “Güzel yazma’’ (n=5), “Hiçbir şey” (n=3), “Noktalama işaretleri” (n=2) şeklindedir. Öğrencilerin son görüşmede ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları; “Hiçbir şey” (n=7), “Daha farklı konular bulma” (n=3), “güzel yazma” (n=1) şeklindedir. Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin yazılarında yardım almak istedikleri konu durumuna ilişkin görüşleri doğrultusunda yazılarına ilişkin yardım istemelerinin azaldığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yazılarında eksik gördükleri ve yardıma ihtiyaç duydukları konularda azalma olduğunu gösterir. Eğitim desteği ile ilgili temanın altında yer alan “sana yazılarında yardımcı olabileceğim konular” kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerine ait alıntılar:

Ö14 (ön görüşme): Hayal gücüne göre yazmayı seviyorum ve bunu öğrenmek istiyorum.
Ö14 (son görüşme): Şiir yazarken duyguya giremiyorum. Bu konuda yardımcı olabilirsiniz.
Ö17 (ön görüşme): Güzel yazmam konusunda yardımcı olabilirsiniz.
Ö17 (son görüşme): Yazarken noktalama işaretlerini unutuyorum. Bu konuda yardımcı olabilirsiniz.
Ö18 (ön görüşme): Hiçbir şeye ihtiyacım yok.
Ö18 (son görüşme): Bazen cümle kurarken yanlışlık yapıyorum. Bu konuda yardımcı olabilirsiniz.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuçlar

"Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisi ile ilgili dokümanlar incelendiğinde yazma becerisine etkisi nedir?" sorusuna ilişkin öğrencilerin 10 hafta boyunca yazdıkları yazılar 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde belirtilen kriterlere göre değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin alt kriterlerinden on hafta boyunca almış oldukları toplam puanlara göre fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, sunum kriterlerinde en yüksek puanının 34, en düşük puanın 10 olduğu; üslup kriterinde en yüksek puanın 36, en düşük puanın 10 olduğu; imla kriterinde en yüksek puanın 38, en düşük puanın 10 olduğu görülmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin her bir alt kriterinden öğrenciler on haftanın toplamında en düşük 10 puan, en yüksek 50 puan alabilir. Öğrencilerin yazılarından aldıkları toplam puanlar değerlendirildiğinde genel olarak fikirler ve cümle akıcılığı kriterlerinde en düşük (386 puan), kelime seçimi kriterinde ise en yüksek puanları (440 puan) aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar uygulanan tartışma tekniklerine göre incelendiğinde en düşükten en yükseğe panel (250 puan), sempozyum (252 puan), konferans (258 puan), fikir taraması (260 puan), zıt panel (278 puan), açık oturum (284 puan), münazara (288 puan), forum (290 puan), akvaryum (342 puan) ve vızıltı 22 (344 puan) tekniği şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmede bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

5.1.2. Yazma Tutumuna Yönelik Sonuçlar

"Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisi nedir?" sorusuna ilişkin ilkokul öğrencilerinin yazma tutumları üzerinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın öntest lehine olduğu görülmüş olup uygulanan deneysel sürecin ilkokul öğrencilerinin yazma tutumuna olumlu etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

5.1.3. Yazma Motivasyonuna Yönelik Sonuçlar

"Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarına etkisi nedir?" sorusuna ilişkin elde edilen verilere göre çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin motivasyon ölçeğinde yer alan isteğe bağlı yazma çalışması ile ilgili görüşlerine göre uygulama öncesi ve sonrası en çok "oyun yazmak" istediklerini belirttikleri görülmektedir. İsteğe bağlı olarak yazma seçeneklerinin son görüşmede tür olarak çeşitlendiği ve "ders notları tutmak, liste hazırlamak, hikaye yazmak, mektup yazmak, mesaj yazmak veya not tutmak" gibi yeni görüşlerin eklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

"İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin "belirli yazma deneyimleri, genel yazma deneyimleri, metinlerarasılık, yazma süreci, yazar yeterliği ve eğitim desteği" temalarına göre sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Belirli yazma deneyimleri teması ile ilgili sonuçlar:

- Öğrencilerin son zamanlarda yazdıkları bir yazı olup olmadığına ilişkin görüşlerine göre kod sayısının ön görüşmede 10, son görüşmede ise 13 olduğu görülmüştür. Son zamanlarda herhangi bir yazı yazmamış olan öğrenci sayısı ön görüşmede iki iken son görüşmede bütün öğrencilerin belirli bir konuda yazı yazdıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

- Öğrencilerin yakın zamanda yazdıkları ancak çok iyi olmadığını düşündükleri bir yazı olup olmadığına ilişkin görüşlerine göre kod sayısının ön görüşmede sekiz iken son görüşmede beşe düştüğü görülmüştür. Yazısının iyi olmadığını düşünen öğrenci sayısı azalmıştır.
- Öğrencilerin çok iyi olduğunu hissettikleri bir yazıları olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön ve son görüşmelerde 11 olduğu görülmüştür. İyi olduğunu hissettiğim bir yazım yok görüşünün ön görüşmede altı, son görüşmede ise iki öğrenci tarafından ifade edildiği görülmüştür.

Genel yazma deneyimleri teması ile ilgili sonuçlar:

- Öğrencilerin evde bir şey yazma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde kod sayılarının ön ve son görüşmelerde beş olduğu görülmüştür. Evde bir şey yazdığını ifade eden öğrenci sayısı ön görüşmede dört iken son görüşmede bu sayının dokuza yükseldiği görülmüştür. Evde bir şey yazmadığını ifade eden öğrenci sayısı ön görüşmede sekiz iken son görüşmede bu sayının bire düştüğü görülmüştür.
- Öğrencilerin yazdıklarını evde paylaşma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde kod sayılarının ön görüşmede beş, son görüşmede ise yedi olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasında yazdıklarını paylaşmayanların sayısı ön görüşmede 12 iken son görüşmede bu sayının beşe düştüğü görülmüştür.
- Öğrencilere insanların yazma nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön ve son görüşmede kod sayısının dokuz olduğu görülmüştür. Ön görüşmede yedi öğrencinin, son görüşmede ise 11 öğrencinin yazma nedeni olarak "öğrenmek için" şeklinde ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilere yazmaya yönelik ilgi duymalarını sağlayan kişilere ilişkin görüşleri incelendiğinde ön ve son görüşmelerde kod sayılarının beş olduğu görülmüştür. Yazmaya ilgi duymamı sağlayan kimse yok diyen öğrenci sayısının ön görüşmede beş, son görüşmede ise sekiz olduğu ve öğretmenler cevabını veren öğrenci sayısının da ön görüşmede yedi, son görüşmede beş olduğu görülmüştür.

- Öğrencilerin yazmaya yönelik kendilerini heyecanlandıran başka bir şey olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede iki, son görüşmede ise sekiz olduğu görülmüştür. Yazmaya yönelik heyecanlandıran başka bir şey yok şeklinde ifade eden öğrenci sayısı ön görüşmede 16 iken son görüşmede 10'a düştüğü görülmüştür.

Metinlerarasılık teması ile ilgili sonuçlar:

- Öğrencilerin bir hikaye yazarken önceden okudukları hikayeleri düşünme durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayılarının ön ve son görüşmede üç olduğu görülmüştür. Bir hikaye yazarken daha önceden okudukları hikayeleri düşünme durumunu ifade eden öğrenci sayısı ön görüşmede beş iken, son görüşmede bu sayı sekize yükselmiştir. Öğrencilerin düşündüğü hikayenin ismi ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede yedi, son görüşmede sekiz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin düşündükleri hikaye isimlerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikaye ile okudukları hikaye arasındaki benzerlik'' durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede beş ve son görüşmede ise dört olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendi yazdıkları hikayelerle okudukları hikayeler arasında benzerliğe ilişkin konu seçiminde etkilenme durumlarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin yazdıkları hikaye ile okudukları hikaye arasındaki farklılık durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede beş ve son görüşmede ise altı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazdıkları hikayeler ile okudukları hikayeler arasındaki farklılık durumlarında artış olduğu görülmüştür.

Yazma süreci teması ile ilgili sonuçlar:

- Öğrencilerin yazma için planlama durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede iki olduğu görülmüştür. Kodlardan birisi yazı yazmaya başlamadan önce planlama yapmıyorum diğeri ise yazma türünü belirliyorum şeklindedir. Planlama yapmadığını ifade eden öğrenci sayısının 14, yazma türünü belirlediğini ifade eden öğrenci sayısının ise dört olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazma için planlama konusunda uygulama öncesinde ve sonrasında bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin yazdıklarını gözden geçirme durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede üç olduğu görülmüştür. Yazdıklarını gözden geçirdiğini ifade eden öğrenci sayısının 10'dan 12'ye yükseldiği görülmüştür.
- Öğrencilerin yazdıklarını düzeltme durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede üç olduğu görülmüştür. Ön görüşmelerde öğrenciler yazım yanlışları, hikaye unsurları ve kelime değişikliği ile ilgili düzeltmeler yaptıklarını ifade ederken, son görüşmelerde yazım yanlışları, hikaye unsurları ve olay akışı ile ilgili düzeltmeler yaptıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.
- Öğrencilerin yazdıklarını paylaşma durumu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede iki olduğu görülmüştür. Yazdıklarını paylaştığını ifade eden öğrenci sayısının ön görüşmede sekiz iken son görüşmede dokuza yükselmiştir.

  Yazar yeterliği teması ile ilgili sonuçlar

- Öğrencilerin kendi yazarlık seviyesini belirtme durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede dört olduğu görülmüştür. Kendini ortalama bir yazar olarak gören öğrenci sayısının dokuzdan yediye düştüğü, müthiş olarak nitelendiren öğrenci sayısının beşten üçe düştüğü, iyi olarak nitelendiren öğrenci sayısının üçten yediye yükseldiği ve kötü olarak nitelendiren öğrenci sayısının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin kendi yazarlık seviyesini belirleme nedeni ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede sekiz, son görüşmede altı olduğu görülmüştür. Yazarlık seviyesini belirleme nedeni olarak ön görüşmelerde çok iyi yazamadığı, yazdıklarını beğendiği, yazmayı sevdiği için şeklinde ifade edilirken, son görüşmelerde yazdıklarını beğendiği, çok yazı yazamadığı ve hızlı yazdığı için şeklinde ifade edilmiştir. Kendi yazarlık seviyesini belirtme nedeni olarak yazdıklarını beğendiği için ifade eden öğrenci sayısı dörtten altıya yükselmiştir. Öğrencilerin yazdıklarını beğenme durumlarının arttığı görülmektedir.

- Öğrencilerin daha iyi bir yazar olmak için neler öğrenilmeli ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede 10, son görüşmede sekiz olduğu görülmüştür. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin iyi bir yazar olmak için daha çok okuyup daha çok yazmak gerektiğini belirttikleri ve son görüşmelerde ön görüşmelere ek olarak daha güzel yazmak ifadesinin arttığı görülmüştür.
- Öğrencilerin birini iyi bir yazar yapan şey hususunda görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede 10 ve son görüşmede dokuz olduğu görülmüştür. Birini iyi bir yazar yapan şey hususunda iyi yazı yazması durumunun azaldığı, çok okuması gerektiği ve hayal gücünü kullanması gerektiği fikrinin oluştuğu görülmüştür.

Eğitim desteği teması ile ilgili sonuçlar:

- Öğrencilere yapılan görüşmenin yazılarıyla ilgili katkısına ilişkin görüşlerine yönelik kod sayısının ön görüşmede ve son görüşmede dört olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yapılan görüşmelerin yazılarına olumlu yönde katkı sağladığını ifade ettikleri görülmüştür.
- Öğrencilerin yazılarında sana yardımcı olan ders ile ilgili görüşleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede yedi son görüşmede beş olduğu görülmüştür. Yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin Türkçe dersini yazılarını en çok geliştiren ders olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin yazılarında öğretmenlerinin yardımcı olabilecekleri konular ile ilgili istekleri incelendiğinde kod sayısının ön görüşmede 10, son görüşmede sekiz olduğu görülmüştür. Yapılan uygulama sonucunda son görüşmelerde ön görüşmelere göre öğrencilerin yazılarına ilişkin yardım isteme durumlarında azalma olduğu görülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma sonuçları, araştırmanın dayanmış olduğu kuramsal temeller ve alan yazında yapılmış olan çalışmalar ile tartışılmıştır.

5.2.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Tartışma

Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisine etkisine yönelik öğrencilerin yazıları 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde belirtilen kriterlere göre değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışma tek grupla yürütülmüş olup öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin alt kriterlerinden on hafta boyunca almış oldukları toplam puanlara göre "fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, sunum" kriterlerinde en yüksek puanının 34, en düşük puanın 10 olduğu; "üslup" kriterinde en yüksek puanın 36, en düşük puanın 10 olduğu; "imla" kriterinde en yüksek puanın 38, en düşük puanın 10 olduğu görülmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin her bir alt kriterinden öğrenciler on haftanın toplamında en düşük 10 puan, en yüksek 50 puan alabilir. Özkara (2007) öğrencilerin yazma becerisini geliştirme amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışmada öğrencilerin fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özelliklerinde deney grubu lehine fark olduğu, üslup özellikleri ile ilgili fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dijital yazma atölyesi uygulamasıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, hikayelerinde fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla boyutlarında gelişme gösterdikleri görülmüştür (Aktaş, 2019). Öğrencilerin on hafta boyunca yazdıkları yazılar kriterler bağlamında değerlendirildiğinde genel olarak fikirler ve cümle akıcılığı kriterlerinde en düşük puanları aldıkları, kelime seçimi kriterinde ise en yüksek puanları aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin yazılarında en çok zorlandıkları durumların fikir bulma ve cümle oluşturma olduğu görülmüştür. Ahraz (2018) öğrencilerin yazma çalışmalarında fikir üretmede, kendi duygu ve düşüncelerini aktarmada zorlanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmanın fikir bulma kriteriyle ilgili sonuçlarının Ahraz'ın (2018) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmediği görülmüştür. Bunun temel nedeni öğrencilerin yeni fikir üretmeyi desteklemek için düzenli okumalar yapmamaları ve odaklanmadan yazmaya başlamaları olabilir. Buna karşılık öğrencilerin belirli bir konuda yazı yazarken doğru kelimeleri seçmeye dikkat ettikleri ve kelime seçimlerinin diğer bütün kriterlere kıyasla daha iyi olduğu görülmektedir.

Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir. Yazmanın zor bir süreç olmasından dolayı farklı eğitim anlayışlarının benimsenmesi gereklidir (Ülper, 2012). Yazma becerisinin geliştirilmesinde istasyon tekniğinin (Maden & Durukan, 2010), etkinlik temelli şiir çalışmalarının (Razgatlıoğlu, 2020), hikaye haritası yönteminin (Ay, 2021), hikaye anlatıcılığı tekniğinin (Topbaşoğlu, 2021), yaratıcı okuma ve yazma çalışmalarının (Kasap, 2019), araştırmacı yazma yaklaşımının (Taç, 2020), yansıtıcı düşünme destekli çalışmaların (Erdoğan, 2019), drama yönteminin (Erdoğan, 2018), zihin haritası yönteminin (Uysal, 2018), teknolojik uygulamaların (Genlott & Grönlund, 2013), kodlama programının (Thompson & Childers, 2021), dijital öykülerin (Demirbaş, 2019), dijital hikaye anlatımının (Çıralı-Sarıca & Koçak-Usluel, 2016; Uslu, 2019), sabah buluşma saatinde yapılan yazma uygulamalarının (Zhang & Bingham, 2019) etkili olduğu görülmüştür. Yazma becerisinin geliştirilmesinde tartışma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüş olup düşün-araştır-tartış-yaz-sun çalışmasının öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği (Uysal, 2022), tartışmacı yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliliğini geliştirdiği (Anderson, Chaparro, Smolkovski & Cameron, 2023) görülmüştür. Bu çalışmada tartışma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalara göre 10 farklı tartışma tekniğinin yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiş olup tartışma tekniklerinin kullanımının yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde tartışma yönteminin etkili olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar uygulanan tartışma tekniklerine göre incelendiğinde en düşükten en yükseğe panel (250 puan), sempozyum (252 puan), konferans (258 puan), fikir taraması (260 puan), zıt panel (278 puan), açık oturum (284 puan), münazara (288 puan), forum (290 puan), akvaryum (342 puan) ve vızıltı 22 (344 puan) tekniği şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akranları ile iki veya daha fazla kişiden oluşan grup etkinliklerinin yapıldığı ve etkin bir şekilde katılım gösterdikleri tartışma tekniklerinin (akvaryum ve vızıltı 22) uygulandığı haftalarda en yüksek yazma puanlarını aldıkları görülmüştür. Ayrıca belirli bir grubun konuşmacı, geri kalan öğrencilerin ise dinleyici olarak katılım göstermiş olduğu ve daha çok bilgilendirmeye yönelik olan tartışma tekniklerinin (panel, sempozyum, konferans) uygulandığı haftalarda öğrencilerin en düşük yazma puanlarını aldığı görülmüştür.

Bu çalışmada öğrencilerin sınıf içerisinde süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazılarını yazmaları sağlanmış olup 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre yazıları incelenmiştir. Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinin süreç olarak ele alındığı bu çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği ifade edilebilir. Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği (Sezgin, 2016; Sever, 2013; Yavuz, 2020) görülmüştür. Süreç temelli yazma etkinliklerinin iş birlikli ve akran desteği ile (Demirdöven, 2022), etkileşimli yazma stratejisi ile (Soysal, 2022), üstbilişsel beceri odaklı (Yavuz, 2020; Erol, 2021) yapılması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesinin üst düzey bilişsel becerilere ihtiyaç duyduğu (Curtis, 2019) ve öğrencilerde yazmaya karşı estetik bir duyarlılık oluşturduğu (Ungan, 2007) görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın sonuçları süreç temelli yürütülen alan yazındaki çalışmalarla (Demirdöven, 2022; Soysal, 2022; Yavuz, 2020; Sezgin, 2016; Sever, 2013) örtüşmektedir. Yazmanın geliştirilmesi zor bir beceri olduğu göz ardı edilmeden bir ürün olarak görülmesine kıyasla zaman içerisinde belirli bir sürece bağlı gelişim göstermesinin temele alınarak yazma etkinliklerinin yürütülmesi bu becerinin daha iyi bir şekilde geliştirilebileceğinin göstergesi olabilir.

Bu çalışmada öğrencilere her hafta sınıf içerisinde etkileşimli bir kitap okunmuş ve okunan kitap ile ilgili tartışma süreci başlatılmıştır. Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek amacıyla çocuk edebiyatı metinlerinin temel alınarak yürütüldüğü yazma çalışmaları sonucunda öğrencilerin şiir ve hikaye yazarken sözel yaratıcılıklarının artış gösterdiği görülmüştür (Baz, 2019). Kitap okumanın öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ve evde yürütülen okuma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarıları arasındaki farklılıkları azalttığı görülmüştür (Andersen, Niersen & Rowe, 2022). Öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının yazma becerilerinin gelişimini etkilediği görülmüştür (Reid, Ahmed & Keller-Margulis, 2023). Ayrıca öğretmenler, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasının ve yazma becerisinin gelişimine ayrılan sürenin artırılmasının öğrencilerin yaşamış oldukları yazma sorunlarını çözebileceğine yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir (Aydın, 2022). Okuma becerisinin

gelişimi ile öğrencilerin sosyalleşmesi sağlanmakla birlikte (Gömleksiz, Sinan & Demir, 2011) okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin onların ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Gün, 2012). Çocuk kitaplarını etkileşimli bir şekilde okuyarak öğrencilerin yazarken doğru kelime seçimi ve cümle akıcılığı gibi becerilerinin gelişebileceği ifade edilebilir.

5.2.2. Yazma Tutumuna Yönelik Tartışma

Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma tutumları üzerinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın öntest lehine olduğu görülmüş olup uygulama sürecinin ilkokul öğrencilerinin yazma tutumuna olumlu etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde yaratıcı yazma tekniklerinin ve etkinliklerinin olumlu yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür (Ak, 2011; Gökçe, 2020). Akran ve öğretmen geri bildiriminin de öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum göstermelerini sağladığı görülmüştür (Turner, 2023). Ayrıca süreç temelli yazmanın (Sezgin, 2016) ve iş birlikli yazma çalışmalarının (Erdoğan, 2012; Mauricio & Genuino, 2020; Yesuf & Anshu, 2022) öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazma başarılarının farklı sınıf düzeylerine göre incelenmesi ile büyük yaş grubundaki öğrencilerin daha iyi yazar olsalar bile yazmaya yönelik tutumlarının bir farklılık göstermediği görülmüştür (Graham, Berninger & Fan, 2007). Yazma tutumunun geliştirilmesine yönelik alan yazındaki çalışmaların (Gökçe, 2020; Sezgin, 2016; Erdoğan, 2012; Ak, 2011) yazma tutumunu olumlu etkilediği görülmüş olup yapılan bu çalışmada tartışma yönteminin öğrencilerin yazma tutumunda olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yazma becerisine yönelik öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerinin sebebi yazma becerisinin kapsamış olduğu tüm süreçlerin nitelikleri bakımından zor geliştirilen bir beceri olması olabilir (Türkben, 2021). Ayrıca yazma öğretiminde yalnızca derslerde yazma çalışmalarının yapılması nedeniyle öğrenciler yazmaya yönelik olumlu bir davranış geliştirememektedir (Demir, 2013). Belirli bir tutum kazanan öğrencilerin aynı durum veya olaylara ilişkin bu tutuma yönelik davranışlarını devam ettirdikleri görülmektedir (Kaplan, 2018). Yapılan bu uygulamada öğrencilerin yazmaya ilişkin daha önce geliştirmiş oldukları tutumları nedeniyle öğrencilerin yazmaya karşı olan bu tutumlarını devam ettirdikleri söylenebilir.

5.2.3. Yazma Motivasyonuna Yönelik Tartışma

Çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazmaya yönelik motivasyonun olumlu olması öğrencilerin yazma performansını artırır (Deniz & Demir, 2020). Öğrenci merkezli yazma etkinlikleri ile öğrencilerin motive oldukları görülmüştür (Santillan-Iniguez & Rodas-Pacheco, 2022). Öğrencilerin hikaye edici yazma yoluyla hikaye anlatma konusunda motive oldukları (Thompson & Childers, 2021), motivasyonel artırılmış gerçeklik tabanlı öğrenme yaklaşımıyla yazma sürecine motive oldukları (Li, Chen, Huang, Hwang & Cukurova, 2023), iş birlikçi yazma modellerinin motivasyonlarını artırdığı (Villarreal & Lázaro-Ibarrola, 2022), dil öğrenme başarılarında motivasyon kullanımında cinsiyete yönelik bir farklılık olmadığı görülmüştür (Guo, Bai, Zang, Wang & Song, 2023). Dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin yazma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Aktaş, 2019). Yazma becerisinin gelişiminde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerin hepsinin rol alması nedeniyle bu becerinin gelişimi için uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır (Bozgün & Akın-Köstereliođlu, 2022). Yazma becerisinin gelişimi ile yazmaya ilişkin motivasyon da gelişir (Takımcıgil-Özcan, 2014). Yapılan bu çalışmada tartışma yönteminin öğrencilerin yazma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin motivasyon ölçeğinde yer alan isteğe bağlı yazma çalışması ile ilgili görüşlerine göre uygulama öncesi ve sonrası en çok "oyun yazmak" istediklerini belirttikleri görülmektedir. İsteğe bağlı olarak yazma seçeneklerinin son görüşmede tür olarak çeşitlendiği ve "ders notları tutmak, liste hazırlamak, hikaye yazmak, mektup yazmak, mesaj yazmak veya not tutmak" gibi yeni görüşlerin eklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının artış göstermediği görülse bile öğrencilerin farklı türlerde yazma isteği geliştirmiş olmaları sebebiyle olumlu yönde motive olmaya başladıkları söylenebilir.

5.2.4. Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Tartışma

Belirli yazma deneyimleri teması ile ilgili öğrencilerin yakın zamanda yazdıkları ancak çok iyi olmadığını düşündükleri bir yazı olup olmadığına ilişkin görüşlerine göre son görüşmede yazısının iyi olmadığını düşünen öğrenci sayısı azalmıştır. Öğrencilerin çok iyi olduğunu hissettikleri bir yazıları olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise iyi olduğunu hissettiğim bir yazım yok görüşünü

ifade eden öğrenci sayısının son görüşmede azaldığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yazma performanslarının gelişimi giderek artış gösterme eğiliminde olduğu, yazma etkinliklerinin tartışma teknikleri ile öğretilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Yazma performanslarını artırmak amacıyla sınıf içerisinde öğretmen yaklaşımının etkililiğinin önemli olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin yazma etkinliklerine bakış açılarının değiştirilmesi, öğrencilerin yazılarına ilişkin beklenti seviyesinin doğru bir noktada olmasıyla birlikte (Tok & Ünlü, 2014) yazmada yaşanan güçlüklerin azalacağı belirtilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklı yazma yaklaşımlarının öğrencilere faydasının farkında olmaları (Bai, 2015) gerektiği ifade edilebilir. Nitekim öğretmenlerin uygulamalı bir şekilde yazma etkinlikleri yapmaları ve öğrencilere yazıları hakkında dönütler vermeleri (Göçer, 2010) öğrencilerin yazma deneyimlerini olumlu etkileyebilir. Buna karşılık öğrencilerin yazılarını kıyaslama yazmaya karşı isteksiz olmalarına sebep olabilir (Ng, Graham, Lao, Liu & Tang, 2021). Bu noktada öğretmenlerin öğrencilere yazılarına ilişkin dönüt verirken motive edici biçimde ifadelerde bulunmaları önemli olabilir. Bu çalışmada öğrencilerin yazmayı bir görev olarak değil de duygu ve düşüncelerini anlatma yolu olarak görmelerine destek olunduğu söylenebilir.

Genel yazma deneyimleri teması ile ilgili evde bir şey yazdığını ifade eden öğrenci sayısının son görüşmede arttığı görülmüştür. Öğrencilerin yazdıklarını evde paylaşma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde yazdıklarını paylaşmadığını ifade eden öğrenci sayısının azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin yazma nedeni olarak "öğrenmek için" ve yazmaya ilgi duymamı sağlayan kişilere ise "öğretmenler" cevabını verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazılarını paylaşacak birilerini bulamamaları yazma sorunlarının nedenlerindendir (Aydın, 2014). Öğrencilerin yazma performansları geliştikçe yazılarını paylaşma durumlarının arttığı ifade edilebilir. Öğrencilerin sınıf içerisinde yazma becerilerinin desteklenmesi evde de yazma etkinlikleri yapmalarını sağlayabilir. Sınıf öğretmenlerin okuma becerisini yazma becerisine göre daha ön planda tutmaları ve ders içi etkinlikleri bu doğrultuda düzenlemeleri öğrencilerin yazma becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olur (Başar & Gürbüz, 2020). Bu noktada öğrencilerin yazma performanslarını artırmak ve motive olmalarını sağlamak amacıyla öğretim programlarında da destekleyici kazanımların yeterince yer bulması, yazmanın ürün odaklı olarak görülmesi yerine süreç odaklı ve öğretmen rehberliğinde yapılması gerekmektedir (Kandır & Yazıcı,

2016; Karacaoğlu, Dağ & Uzun, 2021). Buna ek olarak öğrencilerin yazılarını akranlarıyla paylaşmalarının ve birbirlerine dönütler vermelerinin kendi yazılarını da desteklediği görülmektedir (Coşkun & Tamer, 2015). Yapılan bu uygulamada öğrencilerin yazılarını sınıf içerisinde paylaşmaları sağlanarak öğrencilerin genel yazma deneyimleri desteklenmiştir. Öğrencilerin kendilerine özgüvenlerinin gelişmesiyle evde bir şey yazan öğrenci sayısının arttığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken diğer dil becerilerinden yararlanılabilir. Öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma becerileri ile yazma becerilerini eş zamanlı geliştirecek etkinlikler yapılması onların yazılarını destekleyebilir. Türkçe dil becerilerinin birbirleriyle böyle bir sarmal bağlantı halinde bulunduğu göz ardı edilmeden yapılacak etkinlikler dilin doğru öğrenilmesini sağlayabilir. Metinlerarasılık teması ile ilgili bir hikaye yazarken daha önceden okudukları hikayeleri düşünme durumunu ifade eden öğrenci sayısının son görüşmede arttığı görülmüştür. Öğrencilerin yazdıkları hikayeler ile okudukları hikayeler arasındaki benzerlik durumlarında azalma ve farklılık durumlarında ise artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmiş olması yazma becerilerinin gelişimi de etkiler. Yazma becerisinin gelişiminde evdeki kitap sayısının etkili olduğu görülmüştür (Rindermann, Michou & Thompson, 2011). Okuma becerisinin bilgiye ulaşmayı sağlayan en önemli beceri olduğu ifade edilmektedir (Arı, 2017). Bu durumda sınıf içerisindeki okuma becerisi etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir (Gün, 2012). Okuma ve dinleme becerilerini geliştirecek bu etkinliklerin düzenli olarak yapılmasıyla öğrencilerin kelime dağarcığı ve anlama becerileri geliştirilebilir (Tekşan, 2013). Okuma etkinliklerinin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmesi, yazılarında kendilerini daha özgün bir biçimde ifade etmesini sağlayabilir. Yapılan bu uygulamada sınıf öğretmeni tarafından etkileşimli bir biçimde çocuk kitapları okunmuş olup bu kitapların içeriği hakkında öğrencilerin tartışmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin okudukları kitaplar ile kendi yazıları arasındaki farklılığın artma nedeni tartışma tekniklerinin kullanımı olabilir.

Yazma yaklaşımları ürün ve süreç temelli olarak ele alınır. Ürün temelli yazma yaklaşımı bilgi aktarımı (Tabak & Göçer, 2013) ve tek seferde gerçekleşen bir eylem olarak görülmekte olup (Can, 2018) öğrencilerin yazma becerisini geliştirmesinde kopukluklar yaşanmasına neden olmaktadır (Uzun & Sünter, 2020). Bu sebeple yazma becerisinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma yaklaşımının kullanılması gerektiği

ifade edilebilir. Yazmanın süreç temelli ele alınması yazmanın sonucundaki ürünün değil yazma esnasında belirli aşamalarla kazandırılan becerilerin ön plana alındığı bir yaklaşımdır (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Bu yaklaşımda öğrencilerin düşünüp planlamalar yapmaları, taslaklar oluşturmaları, öğretmenlerin dönüt ve düzeltme desteği vermesi sağlanır (Akbaba & Ayaz, 2017). Planlama, yazma ve gözden geçirmeyi içeren strateji temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin yazma stratejilerine ilişkin bir farkındalık kazandıkları ve yeni yazma stratejilerini öğrenmeleri sağlanmıştır (Bai, 2015). Ayrıca bu süreçte yazılanlar üzerinde kapsamlı bir düşünme, kontrol ve değerlendirme sağlanmakla birlikte öğrencilerin yazma becerileri desteklenmektedir (Göçer & Kurt, 2022). Yazma süreci teması ile ilgili öğrencilerin yazma için planlama durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde uygulama öncesinde ve sonrasında planlama yapmadığını ifade eden öğrenci sayısının 14 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genelinin yazma öncesi plan yapmadıkları görülmüştür (Troia, Wang & Lawrence, 2022). Planlama yaptığını ifade eden dört öğrenci, yazma türünü belirlediklerine yönelik görüş bildirmiştir. Yazdıklarını gözden geçirmeyen öğrenci sayısının üç olduğu, yazdıklarını gözden geçirdiğini ifade eden öğrenci sayısının 10'dan 12'ye yükseldiği görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin harfleri karıştırma, sayfa düzeni, kelimeler arasında uygun boşluk bırakma, noktalama işaretleri ve imla kurallarında hatalar yaptıkları görülmüştür (Bay & Erdoğan, 2023; Benik, 2018). Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin yazma hataları yaptıkları ve öğrencilerin hatalarına ilişkin düzeltmeler yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ön görüşmelerde öğrenciler yazım yanlışları, hikaye unsurları ve kelime değişikliği ile ilgili düzeltmeler yaptıklarını ifade ederken, son görüşmelerde yazım yanlışları, hikaye unsurları ve olay akışı ile ilgili düzeltmeler yaptıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin yarısı yazdıklarını paylaştığını, yarısı da paylaşmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin üst dil becerilerinin de yazma üzerinde etkisi bulunmakla birlikte öğrencilerin hatalarını görüp düzeltmeleri, daha özgüvenli bir biçimde yazmaları ve genel olarak anadillerini etkili kullanmaları üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Zerva, 2023). Öğretmenler fikir üretme ve taslak oluşturma gibi süreç temelli yazma etkinlikleri yaptıklarında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir (Albesher, 2022). Süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin yazma performanslarında artış olduğu görülmüştür (Sanchez-Vega & Lopez-Pinzon, 2019; Ngo & Trinh, 2011). Dönütün verildiği süreç temelli yaklaşımın öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna

ulaşılmıştır (Khaki & Tabrizi, 2021). Yapılan bu çalışmada öğrencilerin yazma performansları geliştirilirken yazdıkları ürüne değil, sürece odaklanılmıştır. Öğrencilerin süreç içerisinde gelişimlerini takip etmek amacıyla 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmış olup 10 hafta boyunca öğrencilerin yazıları değerlendirilmiştir. Yazılar fikir aşamasından başlayarak sunum aşamasına kadar detaylı bir şekilde süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak incelenmiştir. Özellikle yazmada fikirleri geliştirmek amacıyla çocuk kitapları bağlamında tartışma yönteminden yararlanılmış olup öğrencilerin fikir geliştirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler yazılarını yazarken yazılarında gözden geçirme ve düzeltmeler yapmaları desteklenmiştir. Süreç temelli yazma yaklaşımı ürün temelli yazma yaklaşımına göre öğrencilerin gelişimlerine daha fazla katkıda bulunabilir.

Yazar yeterliği teması ile ilgili öğrencilerin kendi yazarlık seviyesini belirtme durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde kendini iyi bir yazar olarak gören öğrenci sayısının yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin yazarlık seviyesini belirleme nedeni olarak ön görüşmelerde çok iyi yazamadığı, yazdıklarını beğendiği, yazmayı sevdiği için şeklinde ifade edilirken, son görüşmelerde yazdıklarını beğendiği, çok yazı yazamadığı ve hızlı yazdığı için şeklinde ifade edilmiştir. Kendi yazarlık seviyesini belirtme nedeni olarak yazdıklarını beğendiği için ifade eden öğrenci sayısında artış görülmüştür. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin iyi bir yazar olmak için daha çok okuyup daha çok yazmak gerektiğini belirttikleri, son görüşmelerde daha güzel yazmak ifadesinin arttığı görülmüştür. Birini iyi bir yazar yapan şey hususunda öğrencilerin iyi yazı yazması, çok okuması ve hayal gücünü kullanması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazmaya yönelik görüşlerinin olumlu olması kendi yazarlık seviyelerine ilişkin bakış açılarını da etkiler. Farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin yazıları farklı metin türlerinde söz dizimsel olarak karşılaştırıldığında büyük yaş grubundaki öğrencilerin yazma performanslarının küçük yaş grubuna kıyasla daha iyi bir düzeyde olduğu görülmüştür (Lonigro, Longobardi & Laghi, 2020). Yazma becerileri tam gelişmeden bir üst sınıfa geçiş yapan öğrencilerin özgüven sorunları yaşadıkları görülmektedir (Soysal, 2022). Bu doğrultuda öğrencilerin yazılarına ilişkin olumlu olan gelişmelerin belirtilmesi ve başarma duygularının desteklenmesi gerekir (Tunagür, 2020). Yetkin yazar profiline sahip öğrencilerin tür tabanlı yazma hususunda en iyi performansı gösterdikleri ve diğer derslerde başarılı oldukları görülmüştür (Troia, Wang & Lawrence, 2022). Yapılan bu

uygulamada öğrencilerin tartışma tekniklerinin uygulanmasında doğrudan rol almaları ve yazılarını arkadaşları ile paylaşmaları desteklenerek kendi yazarlık seviyelerini daha iyi bir düzeye çıkarmaları sağlanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin süreç içerisinde yazarlık yeterliliğinin farkına varmaları ve bu doğrultuda kendi öz eleştirilerini yapmaları desteklenmiştir.

Eğitim desteği teması ile ilgili öğrencilerin yapılan görüşmelerin yazılarına olumlu yönde katkı sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersini yazılarını en çok geliştiren ders olarak gördükleri, son görüşmelerde yazılarına ilişkin yardım isteme durumlarında azalma olduğu görülmüştür. Türkçe derslerinde yazma becerisini geliştirecek olan sınıf öğretmenlerinin gerekli eğitimlere sahip olması önemlidir. Yazma becerisini geliştirmenin temel noktalarından olan Türkçe dersinin iyi bir şekilde planlanması ve öğrencilerin dikkatlerini çekecek biçimde etkinlikler düzenlenmesi bu noktada önem arz etmektedir. Dersin içeriğine uygun bir şekilde kullanılacak soru sorma tekniği ile öğrencilerin yazmaya teşvik edilebileceği görülmüştür (Etemzadeh, Seifi & Far, 2013). Ders içerisinde yapılacak yazma çalışmalarında farklı yazma türlerinin uygulanması da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir. Modelli yazmanın uygulanması ile öğrencilerin uzun cümleler kullanarak yazmaya başladıkları görülmüştür (Mohr, 2017). Öğrencilerin yazılarını geliştirmede öğretmen tarafından uygulanan stratejilerin öğrencilerin yazmaya teşvik ettirilmesinde etkili olduğu görülmüştür (Finlayson & McCrudden, 2022). Nitekim yazmaya yönelik çalışmaların öğretmen rehberliğinde yapılması, öğretmenlerin yeterli eğitime sahip olması, farklı yöntem ve teknikleri bilip uygulayabilmesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Kuşdemir, Kurban & Bulut, 2018). Öğretmenlerin öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimi almaları ve bunu sınıflarında öğrencilerine uygulamaları, öğrencilerin yazma performanslarını arttırmıştır (McKeown, Wijekumar, Owens, Harris, Graham, Lei & FitzPatrick, 2023). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken öğretmenle birlikte eğitimin diğer paydaşlarının sorumluluğu da bulunmaktadır (Uyar, 2016). Yapılan bu uygulamada öğrencilerin yazma sürecinde öğretmen rehberliğinde desteklenmeleri ve Türkçe dersinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin nicelik ve niteliğinin artırılması ile yazmaya yönelik kendilerine olan güvenlerinin arttığı söylenebilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi hususunda öğretmenlerin ve ailelerin çocuklara sunduğu eğitim desteğinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada yazma becerisi bir süreç olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre çocuk kitapları bağlamında uygulanan tartışma yönteminin ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin farklı türlerde yazma etkinlikleri yapmaya başladıklarını, düşündükleri hikayeler ile kendi yazmış oldukları hikayeler arasındaki benzerliklerin azaldığı, özgün hikayeler yazmaya başladıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazdıklarını gözden geçirme ve paylaşma durumlarının arttığı, yazılarını düzelttiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazma motivasyonlarında bir farklılık görülmemiş olsa da öğrencilerin farklı türlerde yazma isteklerinde artış olduğu ve yazdıkları yazılara ilişkin olumlu bir bakış açısı kazandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin evde yazma, yazılarını ailesiyle paylaşma ve yazmaya yönelik heyecanlanmalarını sağlayan durumlarının arttığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine yönelik nicel verilerin sonuçları, öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir.

5.3. Öneriler

İlkokul öğrencilerinin tartışma yöntemi kullanılarak yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf içerisinde süreç temelli yazma etkinlikleri yaptırmaları önerilebilir.
- Öğrencilerin vızıltı 22 ve akvaryum tekniğinin uygulandığı haftalarda en yüksek yazma puanlarını aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisini geliştirmek amacıyla vızıltı 22 ve akvaryum gibi iş birlikli grup etkinliklerinin olduğu tartışma tekniklerinin kullanımı önerilebilir.

- Öğrencilerin yazılarından aldıkları toplam puanlar değerlendirildiğinde fikirler ve cümle akıcılığı kriterlerinde en düşük puanları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazarken fikir bulmalarını geliştirmek amacıyla nitelikli çocuk kitapları okumaları önerilebilir.
- Öğrencilerin isteğe bağlı olarak yazma seçeneklerinin son görüşmede tür olarak çeşitlendiği ve "ders notları tutmak, liste hazırlamak, hikaye yazmak, mektup yazmak, mesaj yazmak veya not tutmak" gibi yeni görüşlerin eklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılı olarak kendilerini ifade etmede hikaye yazmak ve mektup yazmak gibi farklı yazma çalışmaları yaptırılması önerilebilir.
- Yazma sürecinin planlama, gözden geçirme, yazılanları düzeltme ve paylaşma aşamalarının dikkate alınarak yapılması önerilebilir.
- Öğrenciler arasında yazdıklarını paylaşmayanların sayısı ön görüşmede 12 iken son görüşmede bu sayının beşe düştüğü görülmüştür. Yazdıklarını paylaştığını ifade eden öğrenci sayısının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla okulda ve evde yazmış oldukları yazıları paylaşmaları hususunda desteklenmesi önerilir.
- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Abdulbaki, K., Suhaimi, M., Alsaqqaf, A., & Jawad, W. (2018). The Use of the Discussion Method at University: Enhancement of Teaching and Learning. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 118–128. https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n6p118 05.10.2023

Ahraz, S. (2018). Planlı Yazma Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Özgün Metin Oluşturma Erişilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Aksaray. https://hdl.handle.net/20.500.12451/1941 03.11.2023

Ak, E. (2011) Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* İzmir.

Akkaya, N. (2016). Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler. Edt. Susar-Kırmızı, F. *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi* içinde (309-340). Anı Yayıncılık.

Akbaba, R. S., & Ayaz, H. (2017) Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı ile İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir Derleme, *Researcher: Social Science Studies*, 5(9), 344-361. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2151390 12.05.2023

Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 469-483. http://www.akademikbakis.org 31.03.2023

Akkaya, N., & Ünal, E. (2016). Sözlü İletişim. Edt. Susar-Kırmızı, F. *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi* içinde (61-100). Anı Yayıncılık.

Aktaş, N. (2019) Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Ankara.

Aktay, S. (2017). Sempozyum Nasıl Yapılır: Dijital Ayak İzlerini Takip. *Electronic Turkish Studies*, 12(23), 1–14. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies. 20.04.2023

Albesher, K. B. (2022). Teachers' Views on Using the Writing Process Approach to Improve ESL Learners' Writing Skills. *International TESOL & Technology Journal*, 17(2), 76-95. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1376539&lang=tr&site=ehost-live 05.10.2023

Alemi, M., Givi, S. S., & Rezanejad, A. (2022). The Role of Digital Storytelling in EFL Students' Writing Skill and Motivation. Language Teaching Research Quarterly, 32, 16–35. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1380852&lang=tr&site=ehost-live 05.10.2023

Andersen, S. C., Nielsen, H. S., & Rowe, M. L. (2022). Development of writing skills within a home-based, shared reading intervention: Re-analyses of evidence from a randomized controlled trial. *Learning and Individual Differences*, 99, 102211. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102211 05.10.2023

Anderson, R. C., Chaparro, E. A., Smolkowski, K., & Cameron, R. (2023). Visual thinking and argumentative writing: A social-cognitive pairing for student writing development. *Assessing Writing*, 55, 100694. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100694 05.10.2023

Apa, A. B. (2022). Yazmaya Yönelik Tutum ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişki: Bir Meta Analiz Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. *Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Gaziantep. 13.10.2023

Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(4), 685-703. https://doi.org/10.16916/aded.331660, 22.01.2022

Arslan, E. (2018). Konuşma Bozukluğu Olan Preterm ve Term Doğmuş Çocukların Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Artikülasyon Becerilerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*

Atasoy, E., & Baynazoğlu, L. (2020). El Yazısı Yazma Becerisi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(33), 25–40. https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.2, 03.05.2023

Ay, E. (2021). Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Okuduğunu Anlama ve Kendi Hikâyelerini Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Antalya.

Aydın, İ. (2014). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarındaki Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 166-170. https://doi.org/10.18493/kmusekad.51889 04.10.2023

Aydın, E. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26. https://doi.org/10.33437/ksusbd.947657 05.10.2023

Bağcı-Ayrancı, B. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Çağrışım Tekniğinin Kullanımı. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Ankara.

Bağcı-Ayrancı, B., & Mete, F. (2017). Evaluation of Teacher Candidates Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, 12(24), 1253–1259. *https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1164622&lang=tr&site=ehost-live* 07.04.2023

Bai, B. (2015). The effects of strategy-based writing instruction in Singapore primary schools. *System*, 53, 96-106. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.009 04.10.2023

Başar, M., & Gürbüz, H. M. T. (2020). İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. https://doi.org/10.35233/oyea.666563 08.09.2023

Bay, Y., & Erdoğan, S. (2023). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızları ve Hatalarının Belirlenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 20–47. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2739292 02.01.2024

Baykara-Pehlivan, K. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(2), 151-168. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17385/181688 03.05.2023

Baz, B. (2019). Çocuk Edebiyatı Metinlerine Dayalı Programın İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.* İstanbul. http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12269 03.05.2023

Benik, T. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin ve Yazma Hızlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Gaziantep.

Bıyık, M. (2018). Yaratıcı Yazı Yazmanın Öğretimi. Edt. Akyol, H. & Yıldız, M. *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* içinde (188-212). 1. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368. https://doi.org/10.7884/teke.422 05.04.2022

Bozgün, K., & Akın-Kösterelioğlu, M. (2022). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 10(1), 119-135. https://doi.org/10.16916/aded.1009797 31.03.2023

Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, B. (2018). Yazma Öğretiminde Teori ve Modeller. Edt. Akyol, H. & Yıldız, M. *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* içinde (30-51). Pegem Akademi Yayıncılık.

Cantürk, Ö. (2014). Türkçe Öğretiminde Benzerlik/Zıtlık Paragraflarının Yazımına İlişkin Uygulamalı Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Çanakkale.

Ceyhan, S. (2021). Öğretim Yöntemlerini Sınıflandırma ve Öğretim Yöntemleri. Edt. Dursun, F., & Aykan, A. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (180-200). Pegem Akademi Yayıncılık

Codling, R. M., & Gambrell, L.B. (1997). The Motivation to Write Profile: An Assessment Tool for Elementary Teachers. National Reading Research Center, Universities of Georgia and Maryland Instructional Resource, 38. 04.11.2023

Curtis, C. (2019). The Effects Of Writing Proficiency On Cognitive Skills Development Among International Students. *Journal of Global Education and Research,* 3(1), 71-84. https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.1.1026 05.10.2023

Çarkıt, C., & Karadüz, A. (2015). Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Bağlamında Yazma Becerisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364–381. https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000137223 05.05.2023

Coşkun, E., & Tamer, M. (2015). Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri ve Kullanımları / Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri ve Kullanımı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(32), 337-372. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19578/209046 05.05.2023

Coşkun, İ., & Yılmaz, M. (2018). Yazma Eğitimi. Edt. Yılmaz, M. *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* içinde (113-131). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çabuk, B., & Yeni, E. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Bir Teknik: Münazara. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2439-2456. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27735/317910 04.04.2023

Çelikten, F. (2019). Nezihe Meriç'in Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* İstanbul.

Çer, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Çocuğa Görelik İlkesine Uygun Edebiyat Yapıtlarının Önemi. *İlköğretim Online,* 15(4). https://doi.org/10.17051/io.2016.22814 31.03.2023

Çıralı-Sarıca, H., & Koçak-Usluel, Y. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016 05.08.2023

Daşdemir, İ., & Dedebali, N.C. (2021). Öğretim Teknikleri. Edt. Dursun, F., & Aykan, A. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (205-221). Pegem Akademi Yayıncılık.

Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155637 31.03.2023

Demir, M. K., Şahin, Ç., & Tutkun, T. (2016). Sosyal Bilgiler Dersi İçin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Münazara Konusu Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 51-66. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/26879/282678 04.04.2023

Demirbaş, İ. (2019). Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kırşehir.

Demirdöven, K. D. (2022). İş Birlikli ve Akran Destekli Süreç Temelli Yazma Etkinliklerinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerindeki Yazma Başarısı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,* İstanbul.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi. 7. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Deniz, H., & Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616. http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/55146/640584 31.03.2023

Dirik, M. Z. (2015). Eğitim Programları ve Öğretim Öğretim İlke ve Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Ekmekçi, V. (2018). Akademik Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Süreci İçerisinde Dinleme Öğrenme Alanına Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Aydın Tömer Dil Dergisi,* 3(1), 21-46. https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/36339/399067 11.04.2022

Er, S. (2016) Okulöncesi Dönemde Anne Babaların Etkileşimli Hikâye Kitabı Okumalarının Önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160, http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/66. 31.03.2023

Erdoğan, M. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Bartın.

Erdoğan, Ö. (2012). Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi. Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

Erdoğan, R. (2019). İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Rize.

Erol, T. (2021). Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. Doktora Tezi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Malatya.

Etemadzadeh, A., Seifi, S., & Far, H. R. (2013). The role of questioning technique in developing thinking skills: The ongoing effect on writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1024-1031. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.154 05.10.2023

Fathi, J., Rahimi, M., & Liu, G.-Z. (2023). A Preliminary Study on Flipping an English as a Foreign Language Collaborative Writing Course with Video Clips: Its Impact on Writing Skills and Writing Motivation. *Journal of Computer Assisted Learning,* 39(2), 659–675. https://doi.org/10.1111/jcal.12772 05.10.2023

Ferah, A. (2009). Türkçe İlk Okuma Yazma Göstergelerinin İrdelenmesi. *Türk Dili Dergisi,* 688, 348-363.

Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2022). Teacher-implemented self-regulated strategy development instruction for story writing with year 2 students in Aotearoa/New Zealand: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103846. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103846 02.08.2023

Garip, S. (2018). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerine Yazma Becerisi Kazandırmada Serbest Yazma Stratejisinin Rolü. *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 81-104. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ceded/issue/39023/499005 04.03.2023

Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & education*, 67, 98-104. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007 18.03.2023

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, 3(12). https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/7eff588a-1bff-4223-b3f8-769e23c181a1/turkce-ogretiminde-yazma-egitimi 04.10.2023

Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241505 31.03.2023.

Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Yazma Eğitiminde Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımının Kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(2), 335-360. https://doi.org/10.31463/aicusbed.1117059 12.05.2023

Gökalp, M. (2022). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Gökçe, A. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumu, Yazma Tutumu ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Yozgat Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Yozgat.

Gömleksiz M. N., Sinan A. T., & Demir S (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "Okuma" Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 21(1), 169- 196. https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45187/565829 30.04.2023

Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C., & Tuna, P. (2016). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik ve Fiziki Özelliklerinin İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1). https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/17335/181022 31.03.2023

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002 01.08.2023

Guo, W., Bai, B., Zang, F., Wang, T., & Song, H. (2023). Influences of motivation and grit on students' self-regulated learning and English learning achievement: A comparison between male and female students. *System,* 114, 103018. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103018 02.08.2023

Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar *Electronic Turkish Studies* 7(4). http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3939 05.07.2023

Gündüz, O. (2014). Konuşma Eğitimi. Ed. Kırkkılıç, A., & Akyol, H. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (93-133). 4. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. 3. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Haddur, Ç. (2022). Yazma Öncesi Hazırlık Aşamasında Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına ve Yazmaya Yönelik Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,* İstanbul.

Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 135-151. https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere/issue/32803/303358?publisher=jlere;?publisher=jlere 04.05.2023

Kandır, A., & Yazıcı, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3). https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/04ef90fd-968e-4629-b5d7-99e937583427/okul-oncesi-egitim-programi-nin-okuma-yazma-becerilerinin-gelisimi-yonunden-degerlendirilmesi 05.10.2023

Kaplan, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi. Doktora Tezi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Sakarya

Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M., & Uzun, O. (2021). Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126. https://doi.org/10.21733/ibad.852233 05.10.2023

Karadağ, R. (2016). Yazma Eğitimi. Edt. Susar-Kırmızı, F. *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi* içinde (163-202). Anı Yayıncılık.

Kasap, D. (2019). Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi. Doktora Tezi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Denizli.

Kaya, İ. F. (2021). Sosyal Bilgiler Dersinde Tartışma Tekniklerinin Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Niğde.

Kayış, A. (2010). Güvenirlik Analizi. Edt. Kalaycı Ş. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (404-419). Asil Yayıncılık.

Keser, S. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler. Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü,* Ankara.

Kesici, S. (2021). Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Denizli.

Khaki, M., & Tabrizi, H. H. (2021). Assessing the Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback in Process-Based vs Product-Based Instruction on Learners' Writing. *Language Teaching Research Quarterly*, 21, 36-53. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1295083&lang=tr&site=ehost-live 05.10.2023

Körükçü, Ö., Acun-Kapıkıran, N., & Aral, N. (2016). Resimli Çocuk Kitaplarında Schwartz'ın Modeline Göre Değerlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 133-151. https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/24653/260758 31.05.2023

Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi Eğitime Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Bulunması Gereken Temel Özellikler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(2), 243-254. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30218/326238 31.03.2023

Kuşdemir, Y., Kurban, H., & Bulut, P. (2018). Yazma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrenci ile İlgili Eylem Araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209. https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/38234/442079#article_cite 05.10.2023

Li, M., Chen, Y. T., Huang, C. Q., Hwang, G. J., & Cukurova, M. (2023). From motivational experience to creative writing: A motivational AR-based learning approach to promoting Chinese writing performance and positive writing behaviours. *Computers & Education*, 104844. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104844 01.08.2023

Lonigro, A., Longobardi, E., & Laghi, F. (2020). Narrative and persuasive texts written by pupils across primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 179-198. https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1555459 02.08.2023

Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 299-312. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177281 07.04.2023

Mauricio, M. C., & Genuino, C. F. (2020). Writing Performance and Attitude of ESL Learners Engaged in Smartphone Assisted Collaborative Activity. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 445–468. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1258661&lang=tr&site=ehost-live 05.10.2023

McKeown, D., Wijekumar, K., Owens, J., Harris, K., Graham, S., Lei, P., & FitzPatrick, E. (2023). *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102152. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102152 01.07.2023

M.E.B. (2019). Türkçe Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663 28.10.2023

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research A Guide to Desingn and Implementation. John Wiley & Sons. Çev. Engin Karadağ (2013). Nitel Vaka Çalışması. Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (39-54). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mohr, K. A. J. (2017). Using Modeled Writing to Support English-Only and English-Learner Second-Grade Students. *Journal of Educational Research*, 110 (6), 619–633. https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1169391 04.11.2023

Ng, C., Graham, S., Lau, K. L., Liu, X., & Tang, K. Y. (2021). Writing motives and writing self-efficacy of Chinese students in Shanghai and Hong Kong: Measurement invariance and multigroup structural equation analyses. *International journal of educational research*, 107, 101751. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101751 05.10.2023

Ngo, C. M., & Trinh, L. Q. (2011). Lagging Behind Writing Pedagogical Developments: The Impact of Implementing Process-Based Approach on Learners' Writing in a Vietnamese Secondary Education Context. *Journal on English Language Teaching*, 1(3), 60-71. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1071038&lang=tr&site=ehost-live 05.10.2023

Oğuzkan, A.F. (2013). Çocuk Edebiyatı. 10. Baskı. Anı Yayıncılık.

Omwirhiren, E. M. (2015). Enhancing Academic Achievement and Retention in Senior Secondary School Chemistry through Discussion and Lecture Methods: A Case Study of Some Selected Secondary Schools in Gboko, Benue State, Nigeria. Journal of Education and Practice, 6(21), 155–161. *http://iiste.org/Journals/index.php/JEP* 05.10.2023

Önal, M. (2000). Felsefe Bir Perspektiften Çocuk Kitapları için Gelişim Psikolojisinin Önemi. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (350-364). Ankara, Turkey 04.04.2023

Öz, F. (2006). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. 3. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies,* 7(1). http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2941 03.05.2023

Özber, M. (2019). Yaratıcı Drama Yöntemleriyle Oluşturulmuş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı, Yazmaya Yönelik Tutumu ve Yazma Öz Yeterliğine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Uşak.

Özdemir, Ö. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39 (1), 545-573. https://doi.org/10.17152/gefad.442223 03.05.2023

Özkara, Y. (2007). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Ankara.

Öztürk, E. (2018). Yazı Yazmanın Öğretimi. Edt. Akyol, H. & Yıldız, M. *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* içinde (216-239). Pegem Akademi Yayıncılık.

Polat, İ. (2022). Yerel Çevreye ve Deneyimlere Dayalı Yazma Becerisi Geliştirme Programının Hazırlanması ve Uygulanması. Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Ankara.

Patton. M. Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Çev. Suat Çelik ve Faik Özgür Karataş (2018). Nitel Analizin Kalitesinin ve İnanılırlığının Artırılması. Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (541-590). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Rahmi, U., & Azrul, A. (2022). Optimizing the discussion methods in blended learning to improve student's high order thinking skills. *Pegem Journal of Education and Instruction,* 12(3), 190-196. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.20 05.10.2023

Rahimi, S., & Rezai, A. (2023). Cultivating Iranian High School Students' Writing Skills through Task-Based Language Teaching: A Mixed-Methods Study. *MEXTESOL Journal*, 47(1). https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1381427&lang=tr&site=ehost-live 05.10.2023

Razgatlıoğlu, M. (2020). Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma ve Tutumlara Etkisi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Ankara.

Reid, E, K., Ahmed, Y., & Keller-Margulis, M. A. (2023). Contributions of attentional control, hyperactivity-impulsivity, and reading skills to performance on a fourth-grade state writing test. *Journal Of School Physcology*, 99, 101220. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.05.003 05.08.2023

Rindermann, H., Michou, C. D., & Thompson, J. (2011). Children's writing ability: Effects of parent's education, mental speed and intelligence. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 562-568. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.010 01.07.2023

Sağırlı, M. (2022). Yazmaya Hazırlık, Yazma ve Yazı Biçimine İlişkin Birinci Sınıf Yazma Temel Dil Becerisi Kazanımlarının Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) Yer Alan Açıklama ve Örnekler ile Yeterliliği Yönünden Değerlendirmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 369–389 https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=160272738&lang=tr&site=ehost-live 03.05.2023

Sanchez-Vega, L. F., & Lopez-Pinzon, M. M. (2019). The Effect of the Process-Based Approach on the Writing Skills of Bilingual Elementary Students. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 12(1), 72-98. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1237782&lang=tr&site=ehost-live 05.10.2023

Santillán-Iñiguez, J. J., & Rodas-Pacheco, F. D. (2022). Developing academic writing skills in EFL university students through haiku composition. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 196-212. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.11 05.04.2023

Schunk, D. H. (2009) Learning Theories An Educational Perspective, Çev. Şahin, M. Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla, Nobel Yayın Dağıtım.

Sever, E. (2013). Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Zonguldak.

Sezgin, N. (2016). Süreç Temelli Yazma Öğretiminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Yazma Becerisine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Trabzon.

Soysal, T. (2022). Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma Stratejilerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,* İstanbul.

Soyuçok, M. (2022). Görsel Destekli Etkinliklerle Hikâye Yazma Becerisinin Geliştirilmesi. Doktora Tezi. *Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,* Uşak.

Sönmez, V. (2019). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Tabak, G., & 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. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59471/854605, 12.05.2023

Taç, İ. (2020). Araştırmacı Yazma Yaklaşımının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı ve Akıcı Hikâye Yazma Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Muğla.

Takımcıgil-Özcan, S. (2014). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Sakarya.

Taşkaya, S. M. (2018). Konuşma Eğitimi. Ed. Yılmaz, M. *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Eğitimi* içinde (45-78). 2. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138. http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/53201/543600 12.05.2023

Tekşan, K. (2013). Türkçe Dersi Öğrenme Alanları Açısından Nasrettin Hoca Fıkralarının Kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(17), https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19553/208293 30.12.2022

Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi,* 7(17), 322-356 https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688 31.03.2023

Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (27), 621-643. https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177251 30.12.2022

Teng, M. F., & Zhang, L. J. (2021). Development of children's metacognitive knowledge, reading, and writing in English as a foreign language: Evidence from longitudinal data using multilevel models. *British Journal of Educational Psychology,* 91(4), 1202-1230. https://doi.org/10.1111/bjep.12413, 07.06.2023

Tepeli, Y., & Karadeniz, H. K. (2013). Otizmli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Alıcı Dil Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1, 73-89. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875308.pdf 31.03.2023

Tesfaye, S., & Berhanu, K. (2015). Improving Students' Participation in Active Learning Methods: Group Discussions, Presentations and Demonstrations: A Case of Madda Walabu University Second Year Tourism Management Students of 2014. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 29-32. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079478.pdf 05.10.2023

Thompson, J., & Childers, G. (2021). The impact of learning to code on elementary students' writing skills. *Computers & Education*, 175, 104336. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104336 05.08.2023

Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(1), 253-283. https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21644/232685 01.02.2023

Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(50). https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=117347880&lang=tr&site=ehost-live 01.04.2023

Topbaşoğlu, N. (2021). Hikâye Anlatıcılığının Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Katkısı. Doktora Tezi. *Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,* Uşak.

Tunagür, M. (2020). Üst Bilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine, Tutumlarına ve Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisi: Karma Yöntem Çalışması. Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Erzurum.

Turner, E. (2023). Dialogic Feedback and Literary Disciplinary Knowledge in L2 Writing Instruction: How Attitude to Feedback Influences Academic Achievement. Research Papers in Education, 38(1), 21–44. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1941216 05.10.2023

Türkben, T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146 31.03.2023

Troia, G. A., Wang, H., & Lawrence, F. R. (2022). Latent profiles of writing-related skills, knowledge, and motivation for elementary students and their relations to writing performance across multiple genres. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102100. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102100 01.06.2023

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472. https://avesis.ktu.edu.tr/publication/details/b49a21b2-3b3b-4f2b-a077-3d7c0b50afbd/oai 05.10.2023

Uslu, A. (2019). İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Manisa.

Uyar, Y. (2016). Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar: Son Çeyrek Asrın Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2273–2294. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479 04.05.2023

Uysal, H. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi ile Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Muğla.

Uysal, H. (2022). İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Düşün-Araştır-Tartış-Yaz-Sun. Doktora Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* İstanbul.

Uzun, Y., & Sünter, M. (2020). Tartışmacı Metin Yazmanın Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşünmelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(1), 157-169. https://doi.org/10.16916/aded.642991 12.05.2023

Ülper, H. (2012). Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geri Bildirimlerin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim,* 37(165). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1044/417 19.07.2023.

Ünsal, G. (2008). Yazma Öğretimi. Dil Dergisi, (142), 46-60. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000102 03.08.2023

Villarreal, I., & Lázaro-Ibarrola, A. (2022). Models in collaborative writing among CLIL learners of English in primary school: Linguistic outcomes and motivation matters. *System*, 110, 102922. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102922 05.10.2023

Weng, F., Ye, S. X., & Xue, W. (2023). The Effects of Peer Feedback on L2 Students' Writing Motivation: An Experimental Study in China. Asia-Pacific Education Researcher, 32(4), 473–483. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00669-y 05.10.2023

Wonglakorn, P., & Deerajviset, P. (2023). The Effects of Collaborative Process Writing Approach on Thai EFL Secondary School Students' Writing Skills. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 16(1), 495–522. https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/263454 05.10.2023

Yavuz, E. (2020). Üstbilişsel Beceri Odaklı Süreç Temelli Yazma Çalışmalarıyla Üstün Yetenekli İlkokul Öğrencisinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Muğla.

Yaylı, D., & Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine Dair Öğretmen Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(6). http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6624 15.08.2023

Yesuf, M. Y., & Anshu, A. H. (2022). The Impact of the Use of Collaborative Writing on Attitude of EFL Students towards Learning Writing Skills. *International Journal of Education and Literacy Studies,* 10(3), 113–120. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.3p.113 05.10.2023

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Y. (2013). Yazma Öğretimi. Edt. Yıldız, C. *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (217-295). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yurdakal İ. H., & Susar-Kırmızı, F. (2022). Yazma Yöntem ve Teknikleri. Edt. Bağcı-Ayrancı, B. & Başkan, A. *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi* içinde (130-171). Pegem Akademi Yayıncılık.

Zelzele, E. B., & Ateş, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda İkna Edici Yazma Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 10(1), 1-23. https://doi.org/10.35233/oyea.1049358 30.09.2023

Zerva, I. K. (2023). Metalinguistic abilities: The contribution to writing. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100609. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100609 01.05.2023

Zhang, C., & Bingham, G. E. (2019). Promoting high-leverage writing instruction through an early childhood classroom daily routine (WPI): A professional development model of early writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 138-151. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.003 05.04.2023

EKLER

Ek 1: İzin

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-61150833 18/10/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ferat KUŞKAYA)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Manisa Celal Bayar Üniversitesinin 16.09.2022 tarihli ve 383877 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.09.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerisi, Yazmaya İlişkin Tutum ve Motivasyonlarının Geliştirilmesinde Tartışma Yönteminin Etkisinin İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: Özel Esenyurt Boğaziçi İlkokulu
Araştırma Yapılacak Kişiler	: 4. Sınıf Öğrencileri
Araştırmanın Süresi	: 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/10/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (29 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Rapor Örneği (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 55be-7484-3bce-a3e2-fb88 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Fotoğrafları



EK 3: 6+1 ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

1 FİKİRLER		
(5)	**(3)**	**(1)**
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	**Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.**	**Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.**
A. Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. **B.** Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. **C.** Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. **D.** Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. **E.** Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. **F.** Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.	**A.** Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. **B.** Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. **C.** Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. **D.** Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yaralanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşanıyor. **E .** Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var**.** **F**. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	**A.** Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. **B.** Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. **C.** Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. **D.** Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. **E.** Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. **F.** Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.

2 ORGANİZASYON		
(5)	**(3)**	**(1)**
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	**Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.**	**Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.**
A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. **B.** Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. **C.** Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. **D.** Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. **E.** Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. **F.** Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.	**A.** Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. **B.** Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. **C.** Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. **D.** Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yine de geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. **E.** Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. **F.** Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçiştirildiği fikrine kapılıyor.	**A.** Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. **B.** Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. **C.** Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. **D.** Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. **E.** Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. **F.** Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

3 ÜSLUP		
(5)	**(3)**	**(1)**
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.	**Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.**	**Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.**
A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. **B.** Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. **C.** Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. **E.** Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	**A.** Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. **B.** Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. **C.** Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. **E.** Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.	**A.** Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. **B.** Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor. **C.** Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. **E.** Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

4 KELİME SEÇİMİ		
(5)	**(3)**	**(1)**
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.	**Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.**	**Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.**
A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. **B.** Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. **C.** Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. **D.** Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. **E.** Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. **F.** Yazar doğru kelimeyi ya da deyimi doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.	**A.** Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. **B.** Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. **C.** Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. **D.** Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. **E.** Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. **F.** Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	**A.** Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. **B.** Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. **C.** Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. **D.** Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. **E.** Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. **F.** Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.

5 CÜMLE AKICILIĞI		
(5)	**(3)**	**(1)**
Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.	**Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.**	**Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.**
A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. **B.** Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. **C.** Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. **D.** Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. **E.** Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabiliyor.	**A.** Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. **B.** Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. **C.** Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. **D.** Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. **E.** Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.	**A.** Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. **B.** Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. **C.** Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. **D.** Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. **E.** Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.

6 İMLA		
(5)	**(3)**	**(1)**
Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. **Yanlış yok denecek kadar az.**	**Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.**	**Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor:**
A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. **B.** Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. **C.** Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. **D.** Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. **E.** Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. **F.** Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.	**A.** Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. **B.** Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgül, noktalı virgül, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. **C.** Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. **D.** Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. **E.** Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. **F.** Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	**A.** Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. **B.** Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. **C.** Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. **D.** Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. **E.** Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonuyla ilgisi yok. **F.** Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.

+ 1 SUNUM		
(5)	**(3)**	**(1)**
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. **Göze hoş görünüyor.**	**Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.**	**Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.**
A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. **B.** Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş. **C.** Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun. **D.** Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor. **E.** Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.	**A.** Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir. **B.** Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor. **C.** Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. **D.** Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış. **E.** Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.	**A.** Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor. **B.** Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür. **C.** Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok. **D.** İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor. **E.** Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)

EK 4: YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ

	Hiçbir Zaman	**Bazen**	**Her Zaman**
1.Yazı yazarken çok mutlu oluyorum.			
2.Yazma etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımın artacağını düşünüyorum.			
3.Yazı yazarken genellikle canım sıkılır.			
4. Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri eğlencelidir			
5.Yazı yazmak bana her zaman ilgi çekici gelir.			
6. Türkçe dersinde yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmasını isterim.			
7.Yazı yazarken kendimi huzursuz hissederim.			
8.Yazma etkinliklerine katılmaktan keyif alıyorum.			
9.Yazma etkinliklerine ayrılan zaman azaltılsa mutlu olurum.			
10. Yazma etkinliklerine ilgi duymuyorum.			
11.Türkçe dersindeki yazma etkinliklerini çok seviyorum.			
12. Yazma etkinlikleri olmasa Türkçe dersi daha zevkli geçer.			
13. Yazı yazmaya daha fazla zaman ayırmak isterim.			
14. Yazı yazmak zaman kaybıdır.			
15. Yazı yazarken yeni bilgiler öğrenirim.			
16. Yazı yazarken kendimi rahat hissederim.			
17. Yazı yazarken zaman çok çabuk geçiyor			
18.Düşüncelerimi yazarak iyi ifade ederim.			
19. Yazma etkinliklerine zorunlu olduğum için katılıyorum.			
20. Yazı yazmanın yararlı bir etkinlik olduğuna inanmıyorum.			
21. Yazı yazarken zorlanıyorum.			
22. Yazı yazdıktan sonra rahatladığımı hissederim.			

EK 5. YAZMA MOTİVASYONU PROFİLİ

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıda yazma ile ilgili bazı cümleler bulunmaktadır. Cümleleri ben size yüksek sesle okuyacağım. Sizden kendinize uygun gelen seçeneği işaretlemenizi istiyorum.

Örnek 1: _____ sınıftayım.
☐ İkinci
☐ Üçüncü
☐ Dördüncü
☐ Beşinci
☐ Altıncı

Örnek 2: Cinsiyetim _____.
☐ Kız
☐ Erkek

1.Öğretmenimizin hikâye yazmamıza _____
☐ her gün izin vermesini istiyorum
☐ neredeyse her gün izin vermesini istiyorum
☐ arada bir izin vermesini istiyorum
☐ hiçbir zaman izin vermesini istemiyorum.

2. Öğretmenimizin özet yazmamıza _____
☐ her gün izin vermesini istiyorum
☐ neredeyse her gün izin vermesini istiyorum
☐ arada bir izin vermesini istiyorum
☐ hiçbir zaman izin vermesini istemiyorum.

3. Yazdıklarımı sınıf arkadaşlarımla _____
☐ hiçbir zaman paylaşmıyorum
☐ neredeyse hiçbir zaman paylaşmıyorum
☐ bazen paylaşıyorum
☐ her zaman paylaşıyorum

4. Hikâye yazmak _____
☐ her zaman sevdiğim bir etkinliktir
☐ bazen sevdiğim bir etkinliktir
☐ bazen sevdiğim bir etkinlik değildir
☐ hiçbir zaman sevdiğim bir etkinlik değildir

5. Özet yazmak _____
☐ her zaman sevdiğim bir etkinliktir
☐ bazen sevdiğim bir etkinliktir
☐ bazen sevdiğim bir etkinlik değildir
☐ hiçbir zaman sevdiğim bir etkinlik değildir

6. İyi bir şekilde yazmayı bilmek _____
☐ önemli değildir
☐ önemli sayılır
☐ önemlidir
☐ çok önemlidir

7. Çok yazan insanlar _____
☐ çok ilgi çekicidir
☐ ilgi çekicidir
☐ ilgi çekici değildir
☐ sıkıcıdır

8. Yazdıklarımı ailemle _____
☐ hiçbir zaman paylaşmıyorum
☐ neredeyse hiçbir zaman paylaşmıyorum
☐ bazen paylaşıyorum
☐ her zaman paylaşıyorum

9. Evimdeki diğer kişiler _____
☐ yazı yazmak için çok vakit ayırırlar
☐ yazı yazmak için biraz vakit ayırırlar
☐ yazı yazmak için neredeyse hiç vakit harcamazlar
☐ hiçbir zaman yazı yazmazlar

10. Büyüyünce yazı yazmaya _____
☐ çok vakit ayıracağım
☐ biraz vakit ayıracağım
☐ çok az vakit ayıracağım
☐ hiç vakit ayırmayacağım

11. Yazdıklarımı _____
☐ her zaman saklarım
☐ genellikle saklarım
☐ bazen saklarım
☐ hiçbir zaman saklamam

12. Bence hikâye yazmak _____
☐ vakit geçirmek için sıkıcı bir yoldur
☐ vakit geçirmek için iyi bir yoldur
☐ vakit geçirmek için ilginç bir yoldur
☐ vakit geçirmek için harika bir yoldur

13. Bence özet yazmak _____
☐ vakit geçirmek için sıkıcı bir yoldur
☐ vakit geçirmek için iyi bir yoldur
☐ vakit geçirmek için ilginç bir yoldur
☐ vakit geçirmek için harika bir yoldur

14. Yazı yazmaya _____
☐ her gün vakit ayırıyorum
☐ neredeyse her gün vakit ayırıyorum
☐ ara sıra vakit ayırıyorum
☐ hiçbir zaman vakit ayırmıyorum

15. Eğer öğretmeniniz dersinizin 20 dakikalık bir kısmında aşağıdakilerden birini yapmanızı isteseydi hangisini seçerdiniz? Aşağıdakilerden yalnızca bir tanesini işaretleyiniz.
☐ mektup yazmak
☐ şiir yazmak
☐ liste hazırlamak
☐ anı defterime yazmak
☐ mesaj yazmak veya not tutmak
☐ günlüğüme yazmak
☐ hikaye yazmak
☐ not/özet yazmak
☐ paragraf yazmak
☐ oyun yazmak
☐ ders notları tutmak

Kendi Yazdıklarınız Hakkında Ne Hissediyorsunuz?

1. Arkadaşlarım benim _____
☐ Çok iyi bir yazar olduğumu düşünüyor
☐ İyi bir yazar olduğumu düşünüyor
☐ Orta seviyede bir yazar olduğumu düşünüyor
☐ Kötü bir yazar olduğumu düşünüyor

2. Hikaye yazdığım zaman _____
☐ çok mutlu hissediyorum
☐ mutlu hissediyorum
☐ biraz mutlu hissediyorum
☐ mutsuz hissediyorum

3. Özet yazdığım zaman _____
☐ çok mutlu hissediyorum
☐ mutlu hissediyorum
☐ biraz mutlu hissediyorum
☐ mutsuz hissediyorum

4. Yazdıklarımı başkalarına okumayı _____
☐ hiçbir zaman sevmiyorum
☐ bazen sevmiyorum
☐ genellikle seviyorum
☐ her zaman seviyorum

5. Hikaye yazdığım zaman _____
☐ kötü bir yazar olduğumu düşünüyorum
☐ orta seviyede bir yazar olduğumu düşünüyorum
☐ iyi bir yazar olduğumu düşünüyorum
☐ çok iyi bir yazar olduğumu düşünüyorum

6. Özet yazdığım zaman _____
☐ kötü bir yazar olduğumu düşünüyorum
☐ orta seviyede bir yazar olduğumu düşünüyorum
☐ iyi bir yazar olduğumu düşünüyorum
☐ çok iyi bir yazar olduğumu düşünüyorum

7. Ne hakkında yazacağımı bilemediğimde, _____
☐ her zaman bir fikir buluyorum
☐ bazen bir fikir buluyorum
☐ neredeyse hiçbir zaman bir fikir bulamıyorum
☐ hiçbir zaman bir fikir bulamıyorum

8. Yazdığım hikayeler genellikle _____
☐ çok iyidir
☐ iyidir
☐ orta seviyededir
☐ kötüdür

9. Yazdığım özetler genellikle _____
☐ çok iyidir
☐ iyidir
☐ orta seviyededir
☐ kötüdür

10. Başkalarının yazdıklarım hakkındaki düşüncesi benim için _____
☐ her zaman önemlidir
☐ neredeyse her zaman önemlidir
☐ bazen önemlidir
☐ hiçbir zaman önemli değildir

11. Hikayeler yazmak benim için _____
☐ çok kolaydır
☐ kolay sayılır
☐ zor sayılır
☐ çok zordur

12. Özetler yazmak benim için _____
☐ çok kolaydır
☐ kolay sayılır
☐ zor sayılır
☐ çok zordur

Yazma Motivasyonu Görüşme Formu

Belirli Yazma Deneyimleri

Son zamanlarda yazdığın bir yazı hakkında konuşmak istiyorum. Son zamanlarda yazdığın bir yazıyı bana anlatır mısın?
Yazdığın şey neydi?
Niçin onu yazdın?
Yazma fikri aklına nereden geldi?
Neden bana anlatmak için bu yazını seçtin?
Yazını herhangi biriyle paylaştın mı? Bu paylaşımını bana anlatır mısın?
Yakın zamanda yazdığın ancak çok iyi olmadığını düşündüğün bir yazından bahseder misin? Sana o yazının çok iyi olmadığını düşündüren nedir?
Hiç yazdığın bir yazı hakkında çok iyi hissettiğin oldu mu? O yazı neydi? Yazın hakkında neden iyi hissettiğini bana anlatır mısın?

Genel Yazma Deneyimleri

Hiç evde bir şeyler yazıyor musun?
Yazdığın şeyler hakkında evdeki herhangi biriyle konuşur musun? Bana bundan bahseder misin?
Sence insanlar neden yazı yazar? Yazmak için önemli gerekçeler nelerdir?
Senin yazmaya karşı ilgi duymanı ve heyecanlanmanı kim sağlıyor? Bana bundan bahseder misin?
Seni yazmaya yönelik heyecanlandıran başka bir şey var mı?

Metinlerarasılık

Bir hikaye yazarken önceden okuduğun hikayeleri düşünür müsün?
____ Evet ____ Hayır
Evet ise:

- Bir örnek verir misin?
- Düşündüğün hikayenin ismi neydi?
- Senin hikayen ile okuduğun hikaye arasında nasıl bir benzerlik vardı?
- Senin hikayen ile okuduğun hikaye arasında nasıl bir farklılık vardı?

Yazma Süreci

Yazı yazmadan ***önce*** ne yazacağın hakkında düşünür müsün? Bana bundan bahseder misin?

- Özellikle yaptığın bir şey var mı?

Şu anda herhangi bir yazma planın var mı? . . . hakkında yazmayı düşündüğün bir şey…
Yazılarını bir daha gözden geçirerek düzeltir misin ve bazen üzerinde değişiklikler yapar mısın?

- Yazdıktan sonra gözden geçirerek düzelttiğin veya değiştirdiğin bir yazını anlatır mısın?
- Yaptığın değişikliklerden bazıları nelerdi?
- Neden yazını gözden geçirerek düzelttin?

Sınıf arkadaşların sana yazılarını nasıl geliştirebileceğini hiç söylerler mi? Bununla ilgili nasıl hissedersin?

- Sana önerilerde bulunurlar mı?
- Sana ne tür önerilerde bulunurlar?
- Yazılarını paylaştığın belirli bir arkadaşın veya arkadaş grubun var mı?

Yazar Yeterliği

Ne tür bir yazar olduğunu düşünüyorsun? Müthiş İyi Ortalama Kötü (Birini daire içine alınız)

- Neden ____ bir yazar olduğunu düşünüyorsun?

Daha iyi bir yazar olmak için neleri öğrenmen gerektiğini düşünüyorsun?
Sence birini iyi bir yazar yapan şey nedir?

Eğitim Desteği

(Eğer öğrencilerinizle onların yazıları hakkında düzenli görüşmeler yapıyorsanız) Bireysel görüşmeler ile ilgili ne hissediyorsun? Bu görüşmeler sana yazılarınla ilgili nasıl yardımcı oluyor?
Yazılarında sana yardımcı olan, özel herhangi bir dersi hatırlıyor musun?
Sana yazılarında yardımcı olacak ne öğretebilirim? Kendi yazıların açısından nelere yönelik yardıma ihtiyacın var?