
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

# İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA SÜREÇLERİNİN BETİMLENMESİ

**Hilal Yarar**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ARALIK, 2024**

# TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren iki (2) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

## YAZARIN

Adı : Hilal

Soyadı : Yarar

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

## TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Süreçlerinin Betimlenmesi

İngilizce Adı : Describing the Story Writing Processes of Fourth Grade Primary School Students

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Hilal Yarar

İmza :

# JÜRİ ONAY SAYFASI

Hilal Yarar tarafından hazırlanan "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Süreçlerinin Betimlenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

**Başkan:** Prof. Dr. Seyit ATEŞ
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

**Üye:** Prof. Dr. Hakan DÜNDAR
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 11/12/2024

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

*Kıymetli anneme, babama ve savaş mağduru tüm çocuklara…*

# TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen, yapıcı eleştirileri ile bana yol gösteren, büyük bir sabırla bana emek veren, hem akademik alanda hem de yaşamdaki duruşunu örnek aldığım, öğrencisi olduğum için her zaman gurur duyduğum, kendimi şanslı addettiğim kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a en içten duygularımla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleri ile çalışmamın şekil almasında katkılarını esirgemeyen hocalarım; Prof. Dr. Seyit ATEŞ ve Prof. Dr. Hakan DÜNDAR'a teşekkür ederim.

Lisansüstü çalışma sürecinde yardıma ihtiyacım olduğu her anda kapısını çaldığım tez çalışmamın çeşitli aşamalarında yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Kadir KAPLAN ve Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN'e; gösterdiği yardımseverliği ve desteği için mesai arkadaşım Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ'e, uzakta olsada tezin çeşitli aşamalarında görüş ve düşüncelerini paylaşan değerli arkadaşım Arş. Gör. Alperen ÇALIŞKAN'a teşekkürü borç bilirim.

Madden ve manen desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan, beni lisansüstü eğitime başlamaya teşvik eden babam Özgür YARAR ve kıymetlim, annem Süybiye YARAR başta olmak üzere tüm aileme; bu süreçte yanımda olan, beni cesaretlendiren arkadaşlarıma, özellikle Ankara'da olmadığım zamanlarda benim yerime koşturan kıymetli dostum Selcan SEVER'e; tüm bu süreç boyunca vazgeçmediğim için ise kendime teşekkür ederim. Başarının ancak Allah'ın yardımıyla edinilebileceği şuuruyla, bana bu başarıyı tattıran Rabbim'e hamd ederim.

Hilal YARAR

# İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA SÜREÇLERİNİN BETİMLENMESİ

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hilal Yarar**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Aralık, 2024**

## ÖZ

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma süreçlerinin betimlenmesini amaçlayan bu araştırma durum çalışması desenine uygun olacak şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla 2024–2025 eğitim öğretim yılında Bayburt ili Merkez ilçesi devlet okullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine hikâyeler yazdırılmıştır. Yazılan hikâyelerin hikâye değerlendirme formu ile değerlendirilmesi sonucunda en yüksek puanlara sahip beş öğrenci iyi yazar, en düşük puanlara sahip beş öğrenci zayıf yazar olarak nitelendirilerek toplamda on yazar öğrenci çalışma grubu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Her öğrenci ile bireysel olarak planlanan görüşmelerde öğrencilere sesli düşünme yöntemini kullanarak hikâyeler yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken akıllarına gelen her düşünceyi sesli olarak araştırmacı ile paylaşmıştır. Sesli olarak paylaşılan bu düşünceler süreç içerisinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca yazma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu kullanılmış, yazarların hikâye yazarken gösterdikleri davranışlar ve yansıttıkları duygu durumları forma kaydedilmiştir. Uygulama bittikten sonra araştırmacı ses dosyalarını dinleyerek, öğrencilerin düşüncelerini yazıya aktarmış ve sesli düşünme protokollerini oluşturmuştur. Sesli düşünme protokolleri ve öğrencilerin yazdıkları hikayeler incelenmiş, Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre yazma süreçleri betimlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi temel alınarak MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yazarların yazma süreçlerinin Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeliyle önemli ölçüde uyumlu olduğu, yazma sürecinin doğrusal değil geriye dönüşlerle gerçekleştiği, yazarların süreç içerisinde en çok planlama/ düşünce üretme/ düzenleme ve yazıya aktarma/ metinleştirme birimine başvururken; en az sözbilimsel sorun ve gözden geçirme birimlerine başvurdukları, bu birimlere başvurma durumlarının iyi ve zayıf yazarlarda değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir. İyi ve zayıf yazarların yazma sürecinde

çeşitli planlamalar yaptıkları, düşünceler ürettikleri ancak bu planlamaları ve ürettikleri düşünceleri yazıya aktarma noktasında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Yani yazma sürecinin bilişsel boyutunda üretilen fikirlerin yazıya aktarma biriminde tamamen ya da kısmen kaybolduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin iyi yazarlara nazaran zayıf yazarlarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan yazarların süreç içerisindeki sözel ve sözel olmayan davranışlarının gözlemlenmesi için oluşturulan formlar incelendiğinde iyi ve zayıf yazarların farklı duygu durumlarını yansıtarak benzer davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir. İyi yazarların yazma sürecinde düşünceli, heyecanlı, keyifli göründüğü; zayıf yazarların ise düşünceli, kaygılı, keyifsiz ve aceleci oldukları araştırmacı tarafından gözlem formuna kaydedilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde yazma faaliyetlerinin ürün değil süreç temelli değerlendirilmesi gerektiği, yazarların yazma sürecinde sahip olduğu düşüncelerin, gösterdikleri davranışların ve yansıttıkları duygu durumlarının da oluşturdukları metin kadar önemli olduğu ve göz önüne alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan sesli düşünme yönteminin biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu yöntem, zayıf yazar olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin sesli düşünme yöntemiyle planlanan faaliyetlerinde yazma sürecinin hangi noktalarında zorlandıklarının tanılanmasında ve değerlendirilmesinde kolaylık sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Hikâye yazma, bilişsel yazma modeli, sesli düşünme yöntemi, iyi ve zayıf yazarlar
Sayfa Adedi : xxi+217
Danışman : Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

# DESCRIBING THE STORY WRITING PROCESSES OF FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

**(M. Sc. Thesis)**

**Hilal Yarar**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**December, 2024**

## ABSTRACT

This research, which aims to describe the story writing processes of fourth grade primary school students, was conducted in accordance with the case study design. In order to determine the study group of the research, stories were written by fourth grade students studying in public schools in the central district of Bayburt province in the 2024-2025 academic year. As a result of the evaluation of the written stories with the story evaluation form, five students with the highest scores were characterized as good writers and five students with the lowest scores were characterized as poor writers, and a total of ten writer students were selected for the study group by criterion sampling from purposeful sampling methods. In the interviews planned individually with each student, students were asked to write stories using the think-aloud method. The students shared every thought that came to their minds while writing a story with the researcher. These thoughts shared aloud were recorded with a voice recorder during the process. In addition, the verbal and non-verbal behaviors observation form developed by the researcher was used during the writing process, and the behaviors and emotional states reflected by the writers while writing the stories were recorded on the form. After the end of the application, the researcher listened to the audio files, transcribed the students' thoughts and created think-aloud protocols. Thinking aloud protocols and the stories written by the students were analyzed and writing processes were described according to Hayes and Flower cognitive writing model. MAXQDA 2020 package program was used to analyze the data based on the descriptive analysis method. As a result of the research, it was determined that the writing processes of the writers were significantly compatible with Hayes and Flower's cognitive writing model, the writing process was not linear but with flashbacks, the writers used planning/thought generation/editing and transcribing/textualization units the most in the process, while they used rhetorical problem and revision units the least, and the situations of applying to these units varied in good and

poor writers. It was observed that good and poor writers made various plans and produced thoughts during the writing process, but they had difficulty in transferring these plans and thoughts they produced to writing. In other words, it was determined that the ideas produced in the cognitive dimension of the writing process were completely or partially lost in the writing transfer unit. It was concluded that these deficiencies were more common in poor writers than in good writers. On the other hand, when the forms created to observe the verbal and non-verbal behaviors of the writers in the process were examined, it was determined that good and weak writers showed similar behaviors by reflecting different emotional states. It was recorded in the observation form by the researcher that good writers appeared thoughtful, excited, and pleasant during the writing process, while poor writers appeared thoughtful, anxious, depressed, and in a hurry. When the results of the research are evaluated in general, it is concluded that writing activities should be evaluated on the basis of process rather than product, and that the thoughts that writers have, the behaviors they show and the emotional states they reflect during the writing process are as important as the text they create and should be taken into consideration. It is thought that the think-aloud method used in the study can be used for formative assessment purposes. In addition, this method will facilitate the identification and evaluation of the points in the writing process at which students who can be characterized as weak writers have difficulties in their activities planned with the think-aloud method.

Keywords : Story writing, cognitive writing model, think aloud method, good and poor writers
Page Number : xxi+217
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

# İÇİNDEKİLER

**TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU** ..... i

**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI** ..... ii

**JÜRİ ONAY SAYFASI** ..... iii

**TEŞEKKÜR** ..... v

**ÖZ** ..... vi

**ABSTRACT** ..... viii

**İÇİNDEKİLER** ..... x

**TABLOLAR LİSTESİ** ..... xviii

**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... xx

**BÖLÜM I** ..... 1

**GİRİŞ** ..... 1

**1.1. Problem Durumu** ..... 1

**1.2. Araştırmanın Amacı** ..... 4

**1.2.1. Araştırma Problemleri** ..... 5

**1.3. Araştırmanın Önemi** ..... 5

**1.4. Sınırlılıklar** ..... 6

**1.5. Varsayımlar** ..... 7

**1.6. Tanımlar** ..... 7

**BÖLÜM II ..... 9**

**KAVRAMSAL ÇERÇEVE ..... 9**

**2.1. Dil ve Düşünce ..... 9**

**2.2. Dil Eğitimi ..... 10**

**2.3. Dil Becerileri ..... 11**

**2.4. Yazma Becerisi ..... 13**

**2.5. Yazmanın Fiziksel ve Zihinsel Süreçleri ..... 14**

**2.6. Yazma Öğretimi ..... 15**

**2.7. Öğretim Programlarında Yazma Becerisinin Yeri ..... 17**

**2.8. Yazma Yaklaşımları ..... 22**

**2.8.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı ..... 23**

**2.8.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı ..... 24**

**2.8.3. Tür Temelli Yazma Yaklaşımı ..... 25**

**2.9. Yazma Teorileri ..... 26**

**2.9.1. Bilişsel Gelişim Teorisi ..... 26**

**2.9.2. Sosyokültürel Teori ..... 27**

**2.9.3. Yapısalcı Teori ..... 28**

**2.9.4. Yazma Gelişim Teorisi ..... 29**

**2.10. Yazma Modelleri ..... 29**

**2.10.1. Rohmer Modeli ..... 30**

**2.10.2. Bridwell Modeli ..... 30**

**2.10.3. Bereiter ve Scardamalia Modeli ..... 31**

**2.10.4. Harris ve Graham Modeli ..... 34**

**2.10.5. Hayes Modeli ..... 35**

**2.10.6. Kellogg Modeli ..... 36**

**2.10.7. Deschenes Modeli ..... 37**

**2.10.8. Scmidt Modeli** ..... **38**

**2.10.9. Van Galen Modeli** ..... **39**

**2.10.10. Chenoweth ve Hayes Modeli** ..... **39**

**2.10.11. Hayes ve Flower Modeli** ..... **41**

**2.11. Metin ve Metin Türleri** ..... **44**

**2.11.1. Hikâye Nedir?** ..... **45**

***2.11.1.1. Hikâye Unsurları*** ..... ***45***

*2.11.1.1.1. Dekor (Sahne)* ..... *46*

*2.11.1.1.2. Zaman* ..... *46*

*2.11.1.1.3. Mekân* ..... *47*

*2.11.1.1.4. Karakterler* ..... *47*

*2.11.1.1.5. Başlatıcı Olay* ..... *47*

*2.11.1.1.6. Bakış Açısı* ..... *48*

*2.11.1.1.7. Kurgu* ..... *48*

*2.11.1.1.8. Problem* ..... *48*

*2.11.1.1.9. Girişim* ..... *49*

*2.11.1.1.10. Sonuç* ..... *49*

*2.11.1.1.11. Tepki* ..... *49*

**BÖLÜM III** ..... **51**

**İLGİLİ ARAŞTIRMALAR** ..... **51**

**BÖLÜM IV** ..... **57**

**YÖNTEM** ..... **57**

**4.1. Araştırmanın Modeli** ..... **57**

**4.2. Çalışma Grubu** ..... **58**

**4.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması** ..... **63**

**4.3.1. Hikâye Değerlendirme Formu** ..... **65**

**4.3.2. Sesli Düşünme Protokolleri/Tutanakları .....66**

**4.3.3. Hikâye Yazma Süreci Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Gözlem Formu .....67**

**4.4. Veri Toplama Süreci.....68**

**4.4.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Oluşturulması İçin Uygulanan Adımlar .....69**

**4.4.2. Sesli Düşünme Süreci Uygulama Adımları.....70**

***4.4.2.1. Yazı Yazarken Sesli Düşünme Yönteminin Araştırmacı Tarafından Modellenmesi.....72***

***4.4.2.2. Yazarların Sesli Düşünme Yöntemini Kullanarak Hikâye Yazması .....73***

**4.5. Verilerin Analizi.....73**

**BÖLÜM V ..... 75**

**BULGULAR VE YORUMLAR..... 75**

**5.1. İyi Yazarların Yazma Süreci .....75**

**5.1.1. İyi Yazarların Yazma Süreci Yönetimi.....76**

***5.1.1.1. İyi Yazarların Etkinlik Çevresine İlişkin Bulguları.....78***

*5.1.1.1.1. İyi Yazarların Sözbilimsel Soruna İlişkin Bulguları.....78*

*5.1.1.1.2. İyi Yazarların Konu Seçimine İlişkin Bulguları .....78*

*5.1.1.1.3. İyi Yazarların Hedef Kitle Belirleme Durumlarına İlişkin Bulguları.....80*

*5.1.1.1.4. İyi Yazarların Ürettikleri Metin Birimlerine (Hikâye Unsurlarına) İlişkin Bulguları.....81*

***5.1.1.2. İyi Yazarların Uzun Süreli Belleğe Başvurma Durumlarına İlişkin Bulgular.....83***

***5.1.1.3. İyi Yazarların Yazma Süreci Birimine İlişkin Bulguları.....86***

*5.1.1.3.1. İyi Yazarların Planlama/ Düşünce Üretme/ Düzenleme Birimine İlişkin Bulguları.....86*

*5.1.1.3.2. İyi Yazarların Yazıya Aktarma/Metinleştirme Birimine İlişkin Bulguları.....91*

*5.1.1.3.3. İyi Yazarların Gözden Geçirme Birimine İlişkin Bulguları .....95*

*5.1.1.3.4. İyi Yazarların Değerlendirme Bileşenine İlişkin Bulguları .....96*

*5.1.1.3.5. İyi Yazarların Düzeltme Bileşenine İlişkin Bulguları.....97*

**5.1.2. İyi Yazarların Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlarına İlişkin Bulgular99**

***5.1.2.1. Yazar Bilgisi Birimi.....100***

***5.1.2.2. Gözlemlenecek Davranış Kategori ve Maddeler Birimi.....100***

*5.1.2.2.1. İyi Yazarların Beden Hareketleri Kategorisine İlişkin Bulguları.....100*

*5.1.2.2.2. İyi Yazarların Jest/Mimikler Kategorisine İlişkin Bulguları .....103*

*5.1.2.2.3. İyi Yazarların Sözel Tepkiler/Sesler Kategorisine İlişkin Bulguları.....105*

*5.1.2.2.4. İyi Yazarların Yazma Ergonomisi/Yazı Araçları Kategorisine İlişkin Bulguları .....108*

***5.1.2.3. Yazma Süresi Bilgileri Birimine İlişkin Bulgular .....109***

**5.2. Zayıf Yazarların Yazma Süreci.....110**

**5.2.1. Zayıf Yazarların Yazma Sürecini Yönetimi.....110**

***5.2.1.1. Zayıf Yazarların Etkinlik Çevresi Birimine İlişkin Bulguları....113***

*5.2.1.1.1. Zayıf Yazarların Ürettikleri Metin Birimlerine (Hikâye Unsurlarına) İlişkin Bulguları.....114*

***5.2.1.2. Zayıf Yazarların Uzun Süreli Belleğe Başvurma Durumlarına İlişkin Bulgular .....116***

***5.2.1.3. Zayıf Yazarların Yazma Süreci Birimine İlişkin Bulguları.....117***

*5.2.1.3.1. Zayıf Yazarların Planlama/ Düşünce Üretme/ Düzenleme Birimine İlişkin Bulguları ..... 117*

*5.2.1.3.2. Zayıf Yazarların Yazıya Aktarma/Metinleştirme Birimine İlişkin Bulguları ..... 120*

*5.2.1.3.3. Zayıf Yazarların Gözden Geçirme Birimine İlişkin Bulguları ..... 124*

*5.2.1.3.4. Zayıf Yazarların Değerlendirme Bileşenine İlişkin Bulguları ..... 124*

*5.2.1.3.5. Zayıf Yazarların Düzeltme Bileşenine İlişkin Bulguları. 125*

**5.2.2. Zayıf Yazarların Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlarına İlişkin Bulgular ..... 126**

***5.2.2.1. Yazar Bilgisi Birimi ..... 127***

***5.2.2.2. Gözlemlenecek Davranış Kategori ve Maddeler Birimi ..... 127***

*5.2.2.3.1. Zayıf Yazarların Beden Hareketleri Kategorisine İlişkin Bulguları ..... 127*

*5.2.2.3.2. Zayıf Yazarların Jest/Mimikler Kategorisine İlişkin Bulguları ..... 130*

*5.2.2.3.3. Zayıf Yazarların Sözel Tepkiler/Sesler Kategorisine İlişkin Bulguları ..... 133*

*5.2.2.3.4. Zayıf Yazarların Yazma Ergonomisi/Yazı Araçları Kategorisine İlişkin Bulguları ..... 136*

***5.2.2.2. Yazma Süresi Bilgileri Birimine İlişkin Bulgular ..... 138***

**5.3. İyi ve Zayıf Yazarların Karşılaştırılması ..... 139**

**5.3.1. İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Süreçleri Yönetimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 139**

***5.3.1.2. Etkinlik Çevresi Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 141***

*5.3.1.2.1. Sözbilimsel Sorun Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 141*

*5.3.1.2.2. Üretilen Metin Birimlerinin Karşılaştırılması İlişkin Bulgular ..... 142*

***5.3.1.3. Yazarların Uzun Süreli Bellek Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 143***

***5.3.1.4. Yazma Süreci Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .... 144***

*5.3.1.4.1. Planlama/ Düşünce Üretme/Düzenleme Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 144*

*5.3.1.4.2. Yazıya Aktarma/Metinleştirme Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 145*

*5.3.1.4.3. Gözden Geçirme Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 145*

*5.3.1.4.4. Değerlendirme Bileşeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 145*

*5.3.1.4.5. Düzeltme Bileşeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 146*

**5.3.2. İyi ve Zayıf Yazarların Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlarının Karşılaştırılması ..... 146**

***5.3.2.1. İyi ve Zayıf Yazarların Gözlem Formu Kategorilerinde Karşılaştırılması ..... 147***

*5.3.2.1.1. İyi ve Zayıf Yazarların Beden Hareketleri Kategorisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 149*

*5.3.2.1.2. İyi ve Zayıf Yazarların Jest ve Mimikler Kategorisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 149*

*5.3.2.1.3. İyi ve Zayıf Yazarların Sözel Tepkiler ve Sesler Kategorisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 150*

*5.3.2.1.4. İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Ergonomisi ve Yazı Araçları Kategorisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 151*

***5.3.2.2. İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Sürelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 152***

**BÖLÜM VI ..... 153**

**SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 153**

**KAYNAKLAR ..... 175**

**EKLER ..... 195**

**EK 1. Hikâye Değerlendirme Formu Kullanım İzni 1 ..... 196**

**EK 2. Hikâye Değerlendirme Formu Kullanım İzni 2 ..... 197**

**EK 3. Hikâye Yazıyorum Etkinlik Kâğıdı/ Ön Yüz ..... 198**

**EK 4. Hikâye Yazıyorum Etkinlik Kâğıdı/ Arka Yüz ..... 199**

**EK 5. Hikâye Değerlendirme Formu ..... 200**

**EK 6. Hikâye Yazma Süreci Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Gözlem Formu ..... 202**

**EK 7. Öyküleyici Dinleme Metni/ Kralın Altın Saçlı Kızı ..... 203**

**EK 8. Hikâye Yazalım Etkinlik Kâğıdı ..... 204**

**EK 9. İY1'in Yazdığı Hikâye ..... 205**

**EK 10. İY2'nin Yazdığı Hikâye ..... 206**

**EK 11. İY3'ün Yazdığı Hikâye ..... 207**

**EK 12. İY4'ün Yazdığı Hikâye ..... 208**

**EK 13. İY5'in Yazdığı Hikâye ..... 209**

**EK 14. ZY1'in Yazdığı Hikâye ..... 210**

**EK 15. ZY2'nin Yazdığı Hikâye ..... 211**

**EK 16. ZY3'ün Yazdığı Hikâye ..... 212**

**EK 17. ZY4'ün Yazdığı Hikâye ..... 213**

**EK 18. ZY5'in Yazdığı Hikâye ..... 214**

**EK 19. Etik Kurul İzni ..... 215**

**EK 20. MEB Araştırma İzni 1 ..... 216**

**EK 21. MEB Araştırma İzni 2 ..... 217**

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *2005 TDÖP Yazma Kazanım Sayıları* ..... 18

Tablo 2. *2017 ve 2019 TDÖP Yazma Kazanımı Sayıları* ..... 20

Tablo 3. *TYMM İTDÖP Yazma Öğrenme Çıktı Sayıları* ..... 21

Tablo 4. *Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler* ..... 59

Tablo 5. *İyi Yazarların Yazma Sürecinin Betimlenmesine İlişkin Bulgular* ..... 77

Tablo 6. *İyi Yazarların Hikâyelerinde Bulunan Hikâye Unsurları* ..... 81

Tablo 7. *İyi Yazarların Beden Hareketleri* ..... 101

Tablo 8. *İyi Yazarların Jest ve Mimikleri* ..... 104

Tablo 9. *Sözel Tepkiler ve Sesler Kategorisinde İyi Yazarların Gözlemlenmesi* ..... 106

Tablo 10. *İyi Yazarların Ergonomik Davranışları* ..... 108

Tablo 11. *İyi Yazarların Yazma Süreci Süre Bilgileri* ..... 110

Tablo 12. *Zayıf Yazarların Yazma Sürecinin Betimlenmesine İlişkin Bulgular* ..... 112

Tablo 13. *Zayıf Yazarların Hikâyelerinde Bulunan Hikâye Unsurları* ..... 114

Tablo 14. *Zayıf Yazarların Beden Hareketleri* ..... 128

Tablo 15. *Zayıf Yazarların Jest ve Mimikleri* ..... 131

Tablo 16. *Sözel Tepkiler ve Sesler Kategorisinde Zayıf Yazarların Gözlemlenmesi* ..... 134

Tablo 17. *Zayıf Yazarların Ergonomik Davranışları* ..... 136

Tablo 18. *Zayıf Yazarların Yazma Süreci Süre Bilgileri* ..... 138

Tablo 19. *İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Süreçlerinin Karşılaştırılması* ..... 140

Tablo 20. *İyi ve Zayıf Yazarların Üretilen Metin Birimlerinde Karşılaştırılması* ..... 142

Tablo 21. *Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Gözlem Formu Kategorilerinde İyi ve Zayıf Yazarların Karşılaştırılması* .....148

Tablo 22. *İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Süreleri Bilgileri* .....152

# ŞEKİLLER LİSTESİ

*Şekil 1.* Öğretim programlarında yazma becerisinin yeri (yüzdelik gösterim) .....21

*Şekil 2.* Bridwell yazma modeli 1980 .....31

*Şekil 3.* Bilgi anlatma modeli .....32

*Şekil 4.* Bilgi dönüştürme modelinin yapısı .....33

*Şekil 5.* Hayes modeli şeması .....36

*Şekil 6.* Cheoweth ve hayes modeli .....41

*Şekil 7.* Hayes ve Flower yazma modeli .....44

*Şekil 8.* Hikâye unsurları .....46

*Şekil 9.* Araştırmanın veri toplama süreci .....68

*Şekil 10.* Sesli düşünme süreci uygulama adımları .....70

*Şekil 11.* Metnin başlığının yazılı olduğu küçük kâğıt parçası .....71

*Şekil 12.* Metnin ilerleyen bölümlerinden kesit .....72

*Şekil 13.* İyi yazarların betimlenen yazma süreçlerinin tek vaka – kod hiyerarşisi .....76

*Şekil 14.* İY1'e ait hikâyeden kahramanın yolculuğuna ilişkin kesit .....92

*Şekil 15.* İY2'ye ait hikâyeden kahramanların hayallerine ilişkin kesit .....92

*Şekil 16.* İÖ3'ün hikâyesinden karakter belirlemesine ilişkin kesit .....93

*Şekil 17.* İY4'ün hikâyesinden karakterin tatil günlerine ilişkin kesit .....94

*Şekil 18.* İY5'in hikâyesinde bulunan not kısmı .....95

*Şekil 19.* Zayıf yazarların betimlenen yazma süreçlerinin tek vaka – kod hiyerarşisi .....111

*Şekil 20.* ZY1'e ait hikâye .....120

*Şekil 21.* ZY2'ye ait hikâye.....121

*Şekil 22.* ZY3'e ait hikâyeden kesit .....123

*Şekil 23.* ZY4'e ait hikâyeden kesit .....123

*Şekil 24.* ZY5'e ait hikâyeden kesit .....124

*Şekil 25.* ZY5'in yazma sürecinde başvurduğu birimler.....126

*Şekil 26.* ZY3 yazısından kısa bir örnek; yazma ergonomisinin yazı üzerine etkisi.....138

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma problemleri, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu doğası gereği düşünür. Düşünce aklımızdan geçen her şey, ruhun kendi kendisi ile yaptığı içten ve sessiz bir konuşmadır (Eflatun, 1997 çev. Karasan; Dewey, 2022). Akıldan geçen bu fikir ve düşüncelerin görünür kılınması ise ancak dil aracılığıyla gerçekleşmektedir (Yıldız, 2023). Chomsky de (1975) dilin zihnin aynası olduğunu belirtmektedir. Dil, insanların duygu, düşünce, istek ve hayallerini aktarırken kullandıkları en temel araçlardandır.

Bireyin dili doğru kullanarak düşüncelerini ifade edebilme becerisinin gelişmesi dilin etkili öğretimi ile mümkün olmaktadır. Dil öğretimi dört temel dil becerisinin bireye kazandırılmasını hedeflemektedir. Dört temel dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak belirtilmektedir (Yıldız, 2023). Dinleme becerisi bebek henüz anne karnındayken gerçekleşmeye başlar. Birey sesleri işitir, işittiği bu sesleri anlamlandırarak dinleme becerisini edinir. İşitilen seslerin taklit edilmesiyle birlikte konuşmaya başlayan

birey, okul çağlarına gelmeden önce dinleme ve konuşma becerilerini kazanmış olur. Ancak bu durum becerilerin ilerletilebileceği gerçeğini değiştirmemektedir. Normal gelişim gösteren bireylerin okul çağından önce dinleme ve konuşma becerilerini kazanmış olması, bu becerilerin okulda ihmal edilmesine sebep olabilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2013). Okuma ve yazma becerileri ise okulda program dahilinde kazanılmaktadır. Okuma, yazılı sembollerin anlamlı hâle getirildiği görme ve seslendirmenin de ötesinde bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2021; Özdemir ve Baş, 2020). Yazma ise gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üreterek duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı anlatma çabamızdır (Akyol, 2011; Sever, 2011). Yazma, bireyin etkili, eylemin merkezinde, karar veren ve uygulayıcı olduğu zengin bir süreçtir (Kuşdemir ve Bulut, 2018). Yazma süreci çeşitli alt süreçlerden oluşmaktadır. Bu alt süreçlerin hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayınlama ve paylaşım olduğu belirtilmektedir (Hayes ve Flower, 1980; Flower ve Hayes, 1981; Akyol, 2006; Arıcı ve Ungan, 2013). Nitelikli bir yazının oluşturulabilmesi için bahsi geçen bu alt süreçlerin işlenmesi gerekmektedir.

Yazma becerisi yazma öğretimi ile birlikte geliştirilen bir beceridir. Yazma öğretiminin temel amacı bireyin fikir, duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade edebilmesini sağlamaktır. Yazma öğretiminin gelişimsel ve süreç olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Gelişimsel boyut yazmanın sınıf seviyesine göre değişiklik gösteren konu alanlarını ve kazanılması beklenen becerileri içermekteyken; süreç boyutu yazmanın üzerinde çalışıldıkça daha iyi bir noktaya ulaşıp zenginleşen bir eylem olduğunu vurgulamaktadır (Yıldız, 2018). Yazma becerisi aynı zamanda geleneksel yaklaşıma göre daha basit bir yapıda, ürün boyutuyla incelenirken; çağdaş yaklaşım yazmayı fiziksel, bilişsel, duyuşsal, üstbilişsel ve sosyal boyutlardan oluşan karmaşık bir yapı olarak ele almaktadır (Harris, Santangelo ve Graham, 2010). Yazma becerisinin boyutlarının çeşitlilik içermesi, yazmanın daha zor bir beceri olarak anılmasına sebep olarak diğer dil becerilerine kıyasla daha yavaş geliştiği belirtilmektedir (Göğüs, 1978; Yalçın, 2002; Demirel ve Şahinel, 2006; Maltepe, 2006).

Yazma becerisinin gelişimini amaçlayan yazılı anlatım derslerinde süreç içerisinde öğrencileri izleme ve değerlendirme yetersizlikleri de bu becerinin gelişmesini engelleyebilmektedir. Sürecin göz ardı edilerek ürün odaklı değerlendirmelerin yapılması problemlerin nerede olduğunun gözden kaçırılmasına, belirlenememesine ve böylelikle gelişimin sağlanamamasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi, yazma sürecinin değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin yazma çalışmalarının genellikle dil bilgisi kuralları, noktalama işaretleri ve yazım kurallarını uygulama yeterlilikleri, yazının okunaklığını ve kâğıt üzerinde konumlandırılması gibi biçimsel açıdan değerlendirilmesi zihinsel gelişim amacının ikinci planda kaldığını düşündürmektedir (Karatay, 2013).

Yazma öğretiminin dil bilgisi ögelerini içermesi, yazma faaliyetlerinin süreç değil ürün odaklı değerlendirilmesi, yazma faaliyetleri sonrasında ortaya çıkartılan metinlerin yalnızca biçimsel açıdan incelenmesi öğrencilerin yazma eyleminden uzaklaşmasına, yazmak istememesine ve böylece yazma becerilerinin gelişmemesine sebebiyet vermektedir. Yazma eyleminin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutlardan oluştuğu göz önüne alındığında herhangi bir boyutunun göz ardı edilmesi yazma öğretiminin tam ve doğru yapıldığı konusunda endişeler uyandırmaktadır. Yazma becerisine ilişkin alanyazın incelendiğinde yazılı anlatımın içeriğini zenginleştirmeye yönelik uygulamaların (Anılan, 2005; Öztürk; 2007; Beydemir, 2010; Tonyalı, 2010; Türkel, 2011; Akdal; 2011; Ak, 2011; Tağa, 2013; Korkmaz, 2015; Uyar, 2016), yazılı anlatımın niteliğini artırmaya yönelik öğretimsel müdahalelerin (Şahin, 2004; Aslan, 2006; Özkara, 2007; Ülper, 2008; Şentürk, 2009; Cavkaytar, 2011; Uygun, 2012; Erdoğan, 2012; Sever, 2013; Kaldırım, 2014; Karatosun, 2014), ölçme değerlendirme çalışmalarının yazılı anlatıma olan katkısının ele alındığı (Şengül, 2011); ürün ya da süreç odaklı yazma yaklaşımlarının karşılaştırıldığı (Tabak ve Göçer, 2013; Kaya ve Ateş, 2016; Ceyhan, 2014; Özdemir, 2019; Göçer ve Kurt, 2022), yazma kaygısını (Zorbaz, 2011; Yıldız ve Ceyhan, 2016; Özbay ve Zorbaz, 2011; Yaman, 2010) ya da yazma motivasyonunu (Canıtezer, 2014; Bozgün ve Köstereliođlu, 2022; Türkben, 2021) ele alan, yazma süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlayarak planlanan çeşitli

çalışmaların (Ferrari, Bouffard ve Rainville, 1998; Honeycutt, 2002) olduğu görülmektedir. Ancak yazma sürecini bilişsel, fiziksel ve duyuşsal boyutlarla ele alan, yazmanın nasıl gerçekleştiği ile ilgili detaylı bilgi sunabilecek herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yazarın oluşturduğu metindeki dil, anlatım, noktalama ve yazım unsurları önemlidir ancak yazarın yazma öncesinde, yazma esnasında ve yazma sonrasında zihninde beliren düşünceler yani yazmanın bilişsel ve duyuşsal boyutları da göz ardı edilmemelidir. Yazarın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin, oluşturduğu metni etkilediği yadsınamaz bir gerçek olması ile birlikte bu duygu ve düşüncelerin neler olduğu yazma sürecini ve süreç sonunda ortaya çıkan metni nasıl yönlendirdiği merak konusudur. Bu araştırmada ise yazmanın süreç temelli değerlendirilmesinde gözden kaçırılmaması gereken bilişsel boyuta ışık tutabilecek değerlendirme yolunun sesli düşünme yöntemi olduğu düşünülmüş ve sesli düşünme yöntemi kullanılarak yazarların düşüncelerine ulaşmak hedeflenmiştir. Buna ek olarak yazarların yazma sürecindeki davranışları ve süreç içerisinde yansıttıkları, sahip oldukları duyguların da ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Böylece yazma süreci fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere çok boyutlu ve derinlemesine betimlenebilecektir. Araştırmanın bu yönüyle alanyazındaki boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazarken gerçekleşen zihinsel süreçlerini sesli düşünme yönteminin kullanılmasıyla ortaya çıkararak bu süreçlerde öğrencilerin sahip olduğu düşünceleri, gösterdikleri davranışları ve yansıttıkları duygu durumlarını incelemek; bu değişkenlerin yazma sürecini nasıl yönettiğini betimlemektir. Bu temel amaçtan yola çıkarak problem cümlesi "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, davranışları ve duyguları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sürecine ilişkin daha zengin ve detaylı bilgilere ulaşmak amacı ile araştırmada aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

### 1.2.1. Araştırma Problemleri

1. Yazma becerisi iyi olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, davranış ve duyguları nasıldır?
2. Yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, davranış ve duyguları nasıldır?
3. Yazma becerisi iyi ve zayıf olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, davranış ve duyguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma, üst düzey bir düşünme aracı olarak kabul edilir çünkü bireyin bilgilerini planlamasını, düzenlemesini ve ifadenin yürütülmesini gerektirir. Güneş (2007), yazmayı "düşünme üzerinde düşünme" olarak tanımlayarak, bireyin kendi düşünme süreçlerini gözden geçirme ve değerlendirme yeteneğini vurgulamıştır. Akyol (2000) ise yazmanın düşüncelerin gerekli sembollerle kurallara uygun ve okunaklı bir şekilde paylaşılması olduğunu belirtmiştir. Yazma becerisinin doğru değerlendirmesi becerisinin yavaş gelişen doğasına uygun olarak süreç temelli olup biçimin ve içeriğin aynı ölçüde ele alınarak sürecin de ürün kadar önemsenmesiyle gerçekleştirilebilmektedir. Yazar, yazma eylemini gerçekleştirirken zihinsel açıdan birçok süreç geçirir, üst düzey düşünme becerilerini kullanır. Yazar yazarken düşünür, yazar, siler, kontrol eder tekrar yazar. Tüm bu aşamalarda yazarın neler düşündüğü, nasıl duygulanımlar yaşadığı ve yazarken ne gibi davranışlar sergilediği merak konusudur.

Ulusal ve uluslararası literatürde yazma/yazarlık ilişkilerini inceleyerek sesli düşünme protokollerinin kullanıldığı araştırmalar (Abas ve Abd Aziz, 2016; Alkharnai, 2016; Bulut ve Ertem, 2021; Ferrari, Bouffard ve Rainville, 1998; Gerova, 2022; Honeycutt, 2002; Jiang, 2021; Kellogg, 1987; Maharani, Fauziati ve Supriyadi, 2018; Saddler ve Graham, 2007; Trapsilo, 2017; Uçar Rasmussen ve Cora İnce, 2017; Yang, Zhang ve Parr, 2019) olsa da yazma sürecinin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla yani bütünsel olarak ele

alındığı; yazarların süreçte geliştirdikleri düşüncelerin, yansıttıkları duygu durumlarının ve gösterdikleri davranışların incelendiği araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Araştırmada Hayes ve Flower bilişsel yazma modelinden yola çıkılarak yazarların yazma sürecini nasıl yönettikleri sahip oldukları düşünceler, yansıttıkları duygu durumları ve gösterdikleri davranışlar yardımıyla betimlenmesi amaçlanmıştır. Hayes ve Flower tarafından 1980'de geliştirilen yazma modeli, bir bilişsel süreç modeli olmakla birlikte yazmayı süreç olarak inceleyen modeller arasında en ayrıntılı bilgileri sağlayandır. Bu sebeplerle yapılan araştırmada ilgili model temel alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde yazma sürecini geniş çapta (davranışsal, bilişsel ve duyuşsal) betimlemeyi amaçlayan herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın iyi ve zayıf yazarların yazma süreçlerini nasıl yönettikleri, yazma sürecinde gösterdikleri davranışları, sahip oldukları düşünceleri, yansıttıkları duygu durumlarını incelemesi bakımından ilgili literatüre yenilik getireceği düşünülmektedir. Araştırmada sesli düşünme yönteminin kullanılmasıyla yazarların düşüncelerinin ortaya çıkarılması, yazma sürecinin bu yöntem aracılığıyla betimlenmesi, sürece ilişkin boyutların (davranışsal, bilişsel ve duyuşsal) daha görünür kılınıp yazma becerisinin öğretimi ve değerlendirilmesi noktasında yeni fikirlerin ve uygulamaların geliştirilmesinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

### 1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Bayburt ili Merkez ilçesi devlet okullarında öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinden hikâye değerlendirme formu ve başvurulan öğretmen görüşleri ile seçilen beş iyi ve beş zayıf profildeki toplam on yazar öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma,
    a. İyi ve zayıf yazar olarak nitelendirilen öğrencilerin hikâye yazma süreçlerinde araştırmacı tarafından tutulan davranış/duygu gözlem notları,

b. İyi ve zayıf yazar olarak nitelendirilen öğrencilerin hikâye yazma oturumları sonunda oluşturulan sesli düşünme tutanakları,

c. İyi ve zayıf yazar olarak nitelendirilen öğrencilerin oluşturdukları hikâye metinleriyle sınırlıdır.

### 1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar bulunmaktadır.

1. İyi ve zayıf yazar olarak nitelendirilen öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşüncelerini, davranış ve duygularını samimi ve doğru bir şekilde aktardığı varsayılmaktadır.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin tüm öğrencileri aynı ölçüde etkilediği varsayılmaktadır.

### 1.6. Tanımlar

Yazma: Yazma kavramı "düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmek" olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2000).

Sesli Düşünme Yöntemi: Sesli düşünme, bir etkinlik yapılırken kullanılan zihinsel işlem ve düşünceleri açıklığa kavuşturmada kullanılan bir yöntemdir (Güneş, 2012). Sesli düşünme yöntemi, zihinsel süreçler hakkında düşünceleri kuramsallaştırmadan ifade etmesinden dolayı doğrudan fikirler vermektedir (Block, 1986).

İyi Yazar: Araştırma başlangıcında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan gruba hikâye yazdırılmış ve bu hikâyelerin hikâye değerlendirme formuna göre değerlendirilmesi sonucunda en yüksek puanlara sahip beş öğrenci "iyi yazar" grubu içinde yerini almıştır. Böylelikle bu beş öğrenci, iyi yazar olarak nitelendirilerek araştırmaya yön vermiştir. Bu araştırmada yer alan iyi yazar kavramı, hikâye yazma becerisi gelişmiş öğrencileri nitelemek

amacıyla oluşturulmuş ve araştırma sonunda kendileri hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılmıştır.

Zayıf Yazar: Araştırma başlangıcında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan gruba hikâye yazdırılmış ve bu hikâyelerin hikâye değerlendirme formuna göre değerlendirilmesi sonucunda en düşük puanlara sahip beş öğrenci "zayıf yazar" grubu içinde yerini almıştır. Böylelikle bu beş öğrenci, zayıf yazar olarak nitelendirilerek araştırmaya yön vermiştir. Bu araştırmada yer alan zayıf yazar kavramı, hikâye yazma becerisi zayıf olan öğrencileri nitelemek amacıyla oluşturulmuş ve araştırma sonunda kendileri hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılmıştır.

# BÖLÜM II

# KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma süreçlerini sahip oldukları düşünceler, yansıttıkları duygular ve gösterdikleri davranışlar doğrultusunda betimlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmayla ilişkilendirilebilecek kavramlarla ilgili kavramsal açıklamalara yer verilmiştir.

## 2.1. Dil ve Düşünce

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerin başında dil ve düşünme yetileri gelmektedir. Dil, bireysel ve toplumsal özellikleri olan çok boyutlu bir yapıyı temsil etmektedir. İnsan dil aracılığıyla duygu, düşünce, istek ve hayallerini aktarmaktadır. Böylelikle insan, dili kullanarak somut olandan soyut olana geçer; düşünceyi, uygarlığı ve kültürü oluşturur (Kıran ve Kıran, 2023). Düşünce ise bilgiyi incelemek, sınıflamak, sıralamak, karşılaştırmak için harcanan zihinsel çaba olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2023). Ayrıca psikolojik, sosyolojik, kültürel boyutları barındırması sebebiyle karmaşık bir örgüye sahiptir (Gül ve Soysal, 2009). Ancak düşüncenin görevini yerine getirmesi, dile dayanması ve dille kaynaşması ile gerçekleşebilir. İnsan kavramlarla düşünür ve onları sözcüklerle dile getirir. Dolayısıyla dil, düşünce için basit bir yardımcıdan öte vazgeçilmez bir ortaktır. Dil ve düşünce yan yanadır. Piaget'e göre dilin gelişimi düşüncenin gelişimine bağlıdır. Gelişim psikologları da dil gelişimi ile bilişsel gelişimin doğru orantılı olduğunu

vurgulamaktadır (Emiroğlu, 2023). Platon ise düşünce ve dil arasındaki ilişkiyi; "düşünce kişinin kendi kendisiyle konuşması dil ise diğer insanlarla konuşması" şeklinde açıklamaktadır (akt. Çevik, 2021). Düşünce aktarımı dil dışında farklı araçlarla sağlansa dahi hiçbir araç dil kadar işlevsel, ifade gücü bakımından dil kadar ayrıntılı olamamaktadır (Öztürk, 2016). Söz ya da dilden daha büyük bir güç olmamakla birlikte insanın gücü de buradan gelmektedir (Kıran ve Kıran, 2023).

### 2.2. Dil Eğitimi

Dilin doğru ve etkili kullanılarak iletişim becerilerinin gelişmesi dil eğitimini gerekli kılmaktadır. Dil eğitiminin temel amacı, bireylerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek (Kavcar, 1999) bireyin sosyal bir varlık olmasını, hayatı algılamasını, eleştirel ve özgür düşünebilmesini sağlamaktır. Dil eğitimi insanlar arasında iletişim becerilerinin gelişimini, bireyin kendini ifade etmesini, anlama ve yorumlama kabiliyeti seviyesinin yükselmesine yardımcı olmaktadır. Dil eğitiminin ilk amacı bireylerin yazılı ve sözlü olarak dili en iyi şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Kişinin diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi, kendini toplum içinde doğru ifade edebilmesi, birey olarak gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatın her alanında başarıyı yakalayabilmesi iyi bir dil eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe dersi özel amaçları,

*"Öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerini kazanmaları, okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri, dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri, Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşmaları, söz varlıklarını zenginleştirmeleri, dil becerilerini değer, eğilim ve diğer*

*beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri, bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri, bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirmeleri, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri, millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri, Türk, dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri"* şeklinde açıklanmıştır.

İfade edilen amaçlara bakıldığında öğrencilerin dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öte yandan Türkçe dersinde başarıya ulaşılmak isteniyorsa her bir becerinin aynı ölçüde geliştirilmesine özen gösterilmesi de gerekmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2013).

### 2.3. Dil Becerileri

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri olarak sıralanmaktadır. Bu dört temel dil becerisi taşıdıkları özellikler sebebiyle farklı şekillerde kategorileştirilmektedir. Dinleme ve okuma, dinleyen veya okuyan kişinin bilgi alması bakımından alıcı beceriler olarak değerlendirilmekteyken; konuşma ve yazma becerileri üretkenlikle ilgili olması sebebiyle anlatıcı beceriler olarak değerlendirilmektedir (Tompkins, 2006). Yıldız (2023) da bu sınıflamayı destekler nitelikte dil becerilerini alıcı ve ifade edici olmak üzere iki grupta incelemektedir. Okuma ve dinleme becerileri anlamaya dayalı alıcı beceriler iken; konuşma ve yazma becerileri anlatmaya dayalı ifade edici dil becerileri olarak gruplanmaktadır. Diğer bir bakış açısıyla normal gelişim gösteren bireylerde dinleme ve konuşma becerileri okul çağına gelmeden edinilen; okuma ve yazma becerileri ise okulda formal eğitim sonucunda kazanılan beceriler olarak gruplandırılmaktadır.

Birey henüz anne karnındayken duymaya başlar, doğum sonrasında ise duyduğu sesleri anlamlandırarak dinleme becerisini edinir. Sonrasında da duyduğu sesleri taklit ederek konuşur. Okuma ve yazma becerileri ise okulda plan ve program bünyesinde sırasıyla gelişim göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin

temelini oluşturduğu da söylenmektedir (Özbay, 2005). Dinleme becerisinin anne karnındayken gelişmesi sebebiyle toplumda dinlemenin kendiliğinden oluştuğu ve bireyin bu konuda herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadığı inancı yaygınlaşmış yanlış bir kanıdır. Öğretmenlerin çocukların okula dinlemeyi öğrenip geldiklerine yönelik algıları (Akyol, 2011) dinleme becerisinin istenilen derecede gelişmesini engellemektedir. Bu sebeple de alanyazın incelendiğinde dinleme becerisinin "ihmal edilmiş beceri" şeklinde nitelendirildiği görülmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2013). Bu yanlış kanının düzeltilmesi, dinleme becerisinin günlük hayatta en sık kullanılan beceri olması sebebiyle elzemdir.

Konuşma becerisi de insan yaşamında önemli bir role sahiptir. Birey, işittiği sesleri anlamlandırarak dinler, sonrasında ise bu sesleri taklit ederek konuşmaya başlar. Konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisidir. İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle mütemadiyen diğer insanlarla ilişki kurmak durumundadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak muhataba aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2020).

Anlama becerilerinin ikincisi olan okuma becerisinin farklı şekilde ifade edilen ancak ortak paydada buluşan tanımları alan yazında görülmektedir; Akyol (2011) okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci; Güneş (2021) bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç; Harris ve Sipay (1990) ise yazının anlamlı olarak ifade edilmesi şeklinde tanımlamıştır. Geçmişte okuma kavramı, yazıların şifresini çözmek olarak anlaşılmış ve yüksek ses ile okuma üzerinde durulmuştur. Sonrasında ise okuma, kelimeleri bütün olarak görme ve beyne yerleştirme şeklinde açıklanmıştır. Bu şekilde sessiz okuma çalışmaları da başlamıştır. Son yıllarda gündeme gelen yapılandırmacı yaklaşım ise okuma kavramını zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma, okuyucunun ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütün bir hâle getirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2021). Linden ve Wittrock (1981) bu noktada okumanın karmaşık bir eylem olduğuna dikkat çekerek okuyucunun herhangi bir metni anlamak için sözcüğün en yalın anlamıyla okuma yapamayacağını aksine

metne katılarak anlamı temsil edecek görüntü ve sözel dönüşümleri yaratacağını dile getirmektedir. Dolayısıyla okumak, şaşırtıcı, dolambaçlı kişiye özel bir yeniden kurgulama sürecini oluşturmaktadır (Manguel, 2018). En son kazanılan dil becerisi ise yazmadır. Araştırmanın temel aldığı beceri olan yazmanın bu aşamada daha detaylı incelenmesi gerekmektedir.

### 2.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi, dil becerilerinin son kazanılanıdır. Nitekim insan duyar, düşünür, duygulanır, heyecanlanır; bu ve benzeri durumlarda hislerini söz veya yazıyla aktarır. Ferdî, mesleki ve toplumsal mecburiyetler insanı yazmaya zorlar. Yazı, insanların birbiriyle olan paylaşım ağlarını oluşturmak amacıyla kullandıkları dil denen sistemin, belli işaretler yardımıyla belirleyen ikinci bir sistemidir. Diğer bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş hâlidir (Demir Atalay, 2020). Akyol (2011) yazma kavramını, insanın düşüncelerini ifade edebilmesi için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Yazma, üst düzey düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünme (Güneş, 2021), düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunulabilir düşünce üretebilme olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2000). Yazma zihinden parmaklara doğru giden, duygu ve düşünceleri somutlaştıran (Güneş, 2022) bundan da öte keşif, kendini ifade etme ve iletişim aracı, aynı zamanda da bir süreçtir (Tompkins, 2006). Yazma, bireylerin bilgilerini, çok yönlü sistemleri birleştirme yeteneklerini içeren bilişüstü karmaşık bir etkinliktir (Walker vd., 2005). Yazma sürecinde birey düşünceyi bulur, saptar, zenginleştirip boyutlandırır (Özdemir, 1999). Çok sayıda üstbilişsel beceriyi barındırması sebebiyle zor ve karmaşık hâl alabilmektedir.

Yazma, bazen dil öğrenme alanı, bazen yazma işlemi, süreci ve becerileri, bazen de öğrenme yöntem ve teknikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme alanı olarak içerisinde yazmaya ilişkin çeşitli işlemler, süreçler, beceriler, boyutlar, yöntem ve teknikleri barındırmaktadır. İşlem olarak zihnimizde yapılandırılış bilgi, duygu, düşünce ve istekleri

belli kurallara uygun olarak yazıya dönüştürme çalışmalarıdır. Süreç olarak zihinde başlayan ve simgelerin oluşturulmasına kadar süren aşamalardır. Beceri olarak ise kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri sürece dahil etme, zihinde düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi çeşitli alt becerilerden meydana gelmektedir. Boyut olarak da tasarım, işlem ve paylaşma gibi zihinsel ve fiziksel boyutları içermektedir (Güneş, 2021).

Yazma hem dil becerilerine hem de zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Gelişmiş ülkelerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için oldukça çaba harcanmaktadır. Bunun sebebi erken yaşlarda geliştirilen yazma becerisinin öğrencinin kendisini etkili bir şekilde ifade edebilmesine, iletişim kurabilmesine ve toplumla bütünleşmesine yardımcı olmasıdır. Yazma öğrencilere bilgiyi düzenleme, düşünceleri genişletme, bilgi birikimini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini genişletme gibi noktalarda yardımcı olmaktadır (Güneş, 2022). Yazma algısal ve psikomotor yönü yüksek, düşünmeyi gerektiren, dil kurallarını önceleyen ve planlı bir süreç olması sebebiyle çaba gerektiren, gelişimi zaman alan, karmaşık ve zor bir beceridir (Çevik, 2021; Demir Atalay; 2022; Güneyli, 2006; Özbay, 2006). Bu sebeple fiziksel ve zihinsel süreçleri kapsar ve başarılı bir süreç yönetimini gerekli kılmaktadır.

### 2.5. Yazmanın Fiziksel ve Zihinsel Süreçleri

Yazma becerisinin gelişimi hem sistemli bir eğitim sürecini hem de bazı psikomotor becerilerin gelişimini gerektirmektedir. Temelde fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki ana süreci kapsayan yazma becerisinin edinimi, zihinsel gelişimin yanı sıra motor kasları gelişimini gerekli kılmaktadır.

Bireyin doğumundan itibaren ince motor kaslarının gelişimi yazma becerisinin fiziksel sürecini oluşturmaktadır. Çocuk 0-2 yaş aralığında kendisine verilen nesneyi iki eliyle kavrayarak tutar, taklit ederek karalama çalışması yapabilir (Avşar Tuncay, 2018). 2-6 yaş aralığında dik ve yatay çizgiler, daire gibi şekiller kopyalayabilir, resim çizebilir, bazı harfleri bakarak yazabilir. Altı yaşına varan çocuk ise rakam ve bazı sözcükleri yazabilir.

Yazma becerisi fiziksel sürecin yanı sıra zihinsel süreçleri de barındırmaktadır. Beyin tüm dil becerilerinin gerçekleşmesinde önemli rol oynar. Dıştan gelen uyarıların çözümlenmesi (anlama) ve düşüncelerin kodlanarak paylaşılması (anlatma) tamamıyla beyinde gerçekleşmektedir. Beyin omurilik, omurilik kanalı, periferik sinirler aracılığıyla iletiyi korteks alanından vücudun en uç kısmına kadar gönderip motor işlevlerin yerine getirilmesinde rol oynayarak (İplikçi, 2011) dil becerilerinde fiziksel süreçleri yönetmektedir. Ancak Planton, Jucla, Roux ve Demonent'in (2013) yaptıkları araştırma sonucuna göre beyin psikomotor becerileri harekete getirse de zihinsel faaliyetler harekete geçmezse yazma eylemi gerçekleşememektedir. Yazma eyleminin gerçekleşmesi zihinsel süreçlerin tam anlamıyla işlemesi ile mümkün olmaktadır. Beyin, yazma eylemini gerçekleştirirken ne yazılacağına dair bireyin düşünce üretmesini de gerekli kılmaktadır. Yazıya geçirilecek ifadeler öncelikle beyinde bir araya getirilir, süzgeçten geçirilir, planlanır ardından düşünceler somutlaşarak kâğıda aktarılır. Ayrıca yazının bireyin düşüncesinden de öte kişilik özelliklerini de yansıttığı bilinmektedir. Edebi yazı ya da düşünce yazısı incelendiğinde yazı karakteri, yazı planı, diğer yandan basılmış bir belge dahi olsa da kullanılan sözcüklerin ve cümlelerin türleri ve yapısı yazının içeriği vesaire dilsel ve edebi özellikler metnin yazarı hakkında bilgiler sunmaktadır. Bu durum beynin zihinsel ve fiziksel yönden etkisini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla imza ve el yazısının kişinin kültürel, fiziksel, psikolojik özelliklerinin bir yansıması olarak beynin ürünü olduğu söylenebilmektedir.

### 2.6. Yazma Öğretimi

Birey, yazma becerisini kullanarak bilgiye ulaşır, onu kullanır, bilgiyi genişletir, karşılaştırır, yeniden düzenler ve sistemli hâle getirir; istek, ihtiyaç ve duygularını başka insanlarla paylaşarak iletişim kurar; düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz/sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirir; düşüncelerini, sosyal olayları, kültürel değerleri başkalarına aktarır; başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma, var olan problemi çözme ve süreçleri yönetme becerisi edinir (Güneş, 2021).

Bireyin bu gibi becerileri edinmesi ise yazmanın bilgi ve birikim isteyen, karmaşık, zor bir yapıya sahip olması sebebiyle ancak plan ve program dahilinde gerçekleştirilebilmektedir (Göçer, 2010; Ülper, 2012).

Dinleme ve konuşma örgün eğitim öncesinde kendiliğinden edinilirken, okuma ve yazma okul süreciyle birlikte kazanılır. Yazma okul ortamında iki role sahiptir bunlardan birincisi bir fikri kanıtları ile birlikte ifade etme, rapor yazma, metni gözden geçirme, plan yapma ve değerlendirme; ikincisi ise öğrencinin bilgisini derinleştirmesi ve ilerletmesinin bir yoludur (Keys, 2000). Diğer bir değişle yazma öğretiminin gelişimsel ve süreç olarak iki temel boyutu bulunmaktadır. Birinci boyut olan gelişimsel boyut, yazmanın sınıf seviyesine göre değişen konu alanlarını ve kazanılması gereken becerileri içermekteyken; ikinci boyut olan süreç boyutu ise yazmanın üzerinde çalışıldıkça daha iyi bir noktaya ulaşan içeriğinin zenginleşip derinleşen bir eylem süreci olduğunu vurgulamaktadır (Yıldız, 2018). Sözü edilen iki boyutun öğretimde yer almasına rağmen yapılan araştırmalar öğrencilerin hâlâ yazma etkinliklerinde genellikle zayıf düzeyde olduklarını göstermektedir. Bu da yazma becerisinin, diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği sonucuna varmamıza sebep olmaktadır (Göğüs, 1978; Yalçın, 2002; Demirel ve Şahinel, 2006; Maltepe, 2006). Öğrenciler, genellikle kendilerini yazılı olarak anlatmakta zorlanmaktadır. Öğrencilerin yazma sorunları, yazma sürecinde dil bilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı olma ve bunlarla ilgili hata yapma korkusu; duygu ve düşünceleri sıralayamama, bilişsel açıdan düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olması veya bunları düzene koyamama gibi etmenlerle açıklanabilir (Karatay, 2013). Ayrıca yazma eylemi, içerisinde okuma, düşünme ve ifade etme becerilerini barındırması ve uygulaması zor olan bir eylem olması sebebiyle de öğrenciler tarafından yeterli ilgiyle karşılanmamaktadır (Ungan, 2007).

Yazma becerisinin gelişimini amaç edinen kompozisyon, yazılı anlatım gibi derslerde süreç içerisinde öğrencileri izleme ve değerlendirme yetersizlikleri de bu becerinin gelişmesini engellemektedir. Geleneksel yazılı anlatım anlayışında yazının içeriğinden çok dış görünüşünü değerlendirmek daha kolay olduğundan, yazılı anlatım sürecini izleme ve değerlendirme etkinliklerine yeteri kadar yer verilmemektedir. Öğrencilerin yazma

becerilerinin gelişmesi, yazma sürecinin değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Ürün odaklı değerlendirmeler problemlerin nerede olduğunun kaçırılmasına ve gelişimin sağlanamamasına sebebiyet vermektedir. Diğer taraftan yazma çalışmalarının genellikle dil bilgisi kuralları, noktalama işaretleri ve yazım kurallarını uygulama yeterlilikleri, yazılarının okunaklığını ve kâğıt üzerinde konumlandırma gibi biçimsel açıdan değerlendirmeler yapılması zihinsel gelişim amacının arka planda kaldığını düşündürmektedir (Karatay, 2013). Yazma becerisinin "içsel" karmaşık bir süreç olmasının yanında uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıflardaki öğrenci sayısı veya öğretmenden kaynaklanan "dışsal" sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği sonucuna ulaşılmaktadır.

## 2.7. Öğretim Programlarında Yazma Becerisinin Yeri

Türkiye'de eğitim-öğretim faaliyetleri, Milli Eğitim Temel Kanununa uygun olarak öğretim programları çerçevesinde düzenlenmektedir. Öğretim programı eğitim-öğretimin çerçevesini çizerek okullarda ulaşılması hedeflenen amaçlar, bunları gerçekleştirecek dersler ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte rehberlik edecek düşünceleri kapsayan sistematik ve düzenli faaliyetler çizelgesi sunan kılavuz olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2001; Girgin 2011). Programlar, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir.

2005 İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere toplam altı öğrenme alanının olduğu görülmektedir. Programda yazma öğrenme alanına ilişkin yazma becerisinin tanımı mevcuttur. Yazma zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesi şeklinde tanımlanmış; yazma sürecinin ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içerdiği belirtilmiştir. Yazma faaliyetlerinin yapılandırılmasına ilişkin yazının amacının, yönteminin, konusunun ve sınırlarının belirlenmesinin yazılacak

bilgilerin seçilmesinin önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Diğer yandan öğrencilerin yazma becerisi yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenecekleri bildirilmiştir. Ayrıca yazma becerisi diğer beceriler ile ilişkilendirilerek öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirmelerini sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını gözden geçirmelerine bağlı olduğu belirtilmiştir. Programda yazma becerisine ilişkin bilgilerin verildiği bölümün son paragrafında ise ilgili programın yazma becerisine yönelik amaçları açıklanmıştır:

> "Programda, öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir. (MEB, 2005 s. 18)."

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma öğrenme alanı kazanımları, yazma kurallarını uygulama, kendini yazılı olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma olarak belirlenen üç ana başlık altında sıralanmıştır.

Tablo 1.
*2005 TDÖP Yazma Kazanım Sayıları*

| Kazanımlar / Sınıf Düzeyi | Yazma Kurallarını Uygulama | Kendini Yazılı Olarak İfade Etme | Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| 1. Sınıf Düzeyi | 10 | 7 | 8 | 25 |
| 2. Sınıf Düzeyi | 11 | 16 | 10 | 37 |
| 3. Sınıf Düzeyi | 12 | 19 | 13 | 44 |
| 4. Sınıf Düzeyi | 14 | 32 | 14 | 60 |
| 5. Sınıf Düzeyi | 14 | 35 | 16 | 65 |

Tablo 1 incelendiğinde ilgili programda birinci sınıf düzeyinde 25, ikinci sınıf düzeyinde 37, üçüncü sınıf düzeyinde 44, dördüncü sınıf düzeyinde 60, beşinci sınıf düzeyinde ise 65 kazanımla toplamda 231 yazma kazanımının yer aldığı görülmektedir. Programda kazanımlara ilişkin açıklamaların ve sınıf-okul içi, okul dışı etkinlik örneklerinin bulunduğu;

kazanımlarda önemli olan kısımlara dikkat çekildiği, kazanımların diğer derslerle ya da ara disiplinlerle ilişkilendirilebilecek noktalarının belirtildiği ve kazanımlara yönelik ölçme değerlendirme örnekleri bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan yazma kazanımlarının sınıf seviyesi yükseldikçe sayısının artması yazma becerisinin gelişimsel boyutuyla ilişkilendirilebilmektedir. Dolayısıyla programdaki yapı, yazma becerisinin gelişimini destekler niteliktedir. Ayrıca "kendini yazılı olarak ifade etme" başlığı altıda bulunan kazanımlardaki yoğunluk, öğretim programının iletişim becerilerini de dikkate aldığını göstermektedir. Yazma öğretiminin genellikle yazım ve noktalama kurallarıyla ilişkilendirilerek yalnızca biçimsel boyutta ele alınmasının öğretimin tam ve doğru olduğu noktasında endişeler uyandırabilmektedir. Ancak ilgili programda anlamsal boyutun da göz önüne alınmış olması dikkat çekicidir.

2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde ise ilk göze çarpan durum 2005 programına göre niceliksel olarak daha hafif olmalarıdır. 2005 programında var olan öğrenme alanlarına ilişkin bilgiler; etkinlik, metin işleme, ölçme ve değerlendirme örnekleri 2017 ve 2019 öğretim programlarında bulunmamaktadır. Harf grupları ise değişiklikler içermektedir. Program incelendiğinde kazanımlar "dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma" becerilerine yönelik olarak gruplandırılmış ve sınıf düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Bazı kazanımların gerçekleştirilmesi için gereken hususlar, ilgili kazanımların altında açıklamalarla birlikte paylaşılmıştır. Yazma kazanımlarının ise diğer öğrenme alanları kazanımlarında olduğu gibi sayısının azaldığı görülmektedir. Diğer yandan bazı kazanımların sınıf düzeylerinin değiştiği de görülmektedir. İki program arasındaki fark ise 2017 programında harf yazımları hem eğik yazı hem dik temel olarak tasvir edilirken, 2019 programında yalnızca dik temel harfler gösterilmiştir. 2017 ve 2019 öğretim programlarındaki kazanımların öğrenme alanlarındaki sayıları eşittir. Aşağıdaki tabloda yazma kazanımlarının sınıf seviyesine göre değişen dağılımı paylaşılmıştır.

Tablo 2.
*2017 ve 2019 TDÖP Yazma Kazanımı Sayıları*

| Sınıf Düzeyleri | Yazma Kazanımı Sayısı |
|---|---|
| 1. Sınıf Düzeyi | 13 |
| 2. Sınıf Düzeyi | 14 |
| 3. Sınıf Düzeyi | 17 |
| 4. Sınıf Düzeyi | 22 |

Tablo 2 incelendiğinde yazma kazanımlarının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Yazma öğretiminin aşama aşama öğretilmesi ve geliştirilmesi programın bu şekilde yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Yazma öğretimi üç aşamada ele alınmaktadır (Güneş, 2022). Birinci aşama harf üretimi aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin harfleri tanıma, harf çizgilerinin yönleri ve sırasını, büyük ve küçük harf yazımı, harfleri satırlara düzgün ve doğru yerleştirme gibi bilgi ve becerileri kazanması beklenmektedir. İkinci aşama öğrencinin kelime üretim aşamasıdır. Bu aşamada kelime yazma, harfleri eksiksiz ve doğru sıralama, harf ve kelime aralarında uygun boşluklar bırakma, imla kurallarını uygulama, cümle oluşturma gibi bilgi ve beceriler öğretilmektedir. Üçüncü ve son aşama ise metin üretim aşamasıdır. Bu aşamada paragraf ve metin oluşturma, metni planlama ve düzenleme, türlerine göre metinler yazma gibi beceriler üzerinde durulmaktadır (Bara ve Gentaz, 2010).

Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca yeni öğretim yılına yetiştirilerek 2024-2025 öğretim yılında okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma becerisi özelinde incelenmiştir. Model ve bir önceki öğretim programı (2019) karşılaştırıldığında kazanım yerine öğrenme çıktılarının var olduğu görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir dönüşümü temsil etmektedir (Ülçay, 2024). Modeldeki bu değişim yazma öğrenme alanını da etkilemiştir. Yeni öğrenme çıktıları programda yerini almıştır. Öğrenme çıktılarının sınıf seviyelerinde

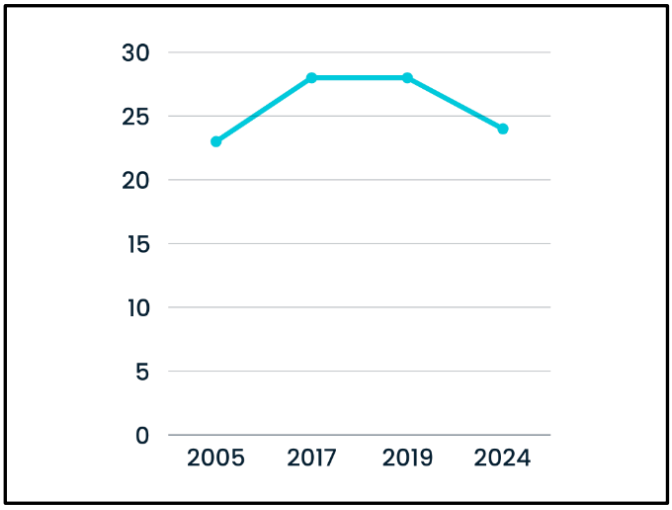
ufak farklılıklarla tekrar ettiği görülmektedir. Aşağıdaki tabloda ise yazma becerisine ilişkin öğrenme çıktısı sayıları, sınıf düzeyleri bazında paylaşılmıştır.

Tablo 3.
*TYMM İTDÖP Yazma Öğrenme Çıktı Sayıları*

| Sınıf Düzeyleri | Yazma Öğrenme Çıktı Sayısı |
|---|---|
| 1. Sınıf Düzeyi | 25 |
| 2. Sınıf Düzeyi | 26 |
| 3. Sınıf Düzeyi | 21 |
| 4. Sınıf Düzeyi | 30 |

Tablo 3 incelendiğinde yazma öğrenme çıktılarının sınıf düzeyi yükseldikçe artması gerekirken üçüncü sınıf düzeyindeki düşüş dikkat çekmektedir. Yazma öğretiminde sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenme çıktılarının artması, daha fazla yazma çalışmasının planlanarak öğretimin genişletilmesi gerekmektedir. Yazmanın gelişimsel ve süreç boyutu göz önüne alındığında süreçteki eksiklik ya da hafifletilmiş öğretim, yazmanın doğası gereği becerinin gerilemesine sebebiyet verebileceğini düşündürmektedir.

2005, 2017, 2019 ve 2024 programlarında yer alan kazanım sayıları incelenmiş, kazanımların öğrenme alanlarına ilişkin dağılımları ve yazma becerisine yönelik yüzdelik oranları belirlenmiştir. Aşağıdaki grafikte ilgili öğretim programlarında yazma becerisi yüzdelik oranları paylaşılmıştır.




*Şekil 1.* Öğretim programlarında yazma becerisinin yeri (yüzdelik gösterim)

Şekil 1 incelendiğinde öğretim programlarında yazma becerisinin yüzdelik dağılımının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Yazma becerisi 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında %23; 2017 ve 2019 programlarında %27; 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında ise %24 oranında yer almaktadır. Dil öğretiminin tam anlamıyla gerçekleşmesi için planlanan öğretimde tüm dil becerilerine eşit oranda yer verilmesi gerekmektedir. Öğretim programlarının genelinde en çok yer verilen becerinin okuma becerisi olduğu görülmektedir. Okuma becerisini ise yazma, konuşma ve dinleme becerileri takip etmektedir. Yazma becerisinin öğretim programlarındaki bulunma durumu değişiklik gösterse de önemli olanın planlanan öğretimin, oluşturulan kazanım ve öğrenme çıktılarının sınıf seviyesine uygunluğu, uygulanabilirliği, ölçme ve değerlendirme sonrasında ise öğrenciyi hedeflenen seviyeye ulaştırabilmesidir. Öğretim programlarının oluşturulduktan sonra uygulanma durumlarının denetlenmesi, öğretmenler için gerekli eğitimlerin düzenlenmesi, öğretimin çeşitli etkinlik ve faaliyetlerle zenginleştirilmesi, programların köklü değişikliklerden ziyade gerekli olduğu takdirde revizyon edilmesiyle eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen düzeyde gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

### 2.8. Yazma Yaklaşımları

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapılandırılması yaklaşım, teori ve model gibi kavramların ön plana çıkarılmasını sağlamakta ve böylece bu kavramların ne anlamlara geldikleri veya birbirleriyle olan ilişkilerinin nasıl yapılandığı önem kazanmaktadır. (Can, 2018). Oral (2003), Özbay ve Barutçu (2013) yazma eğitimi ve yaklaşımlarının incelenmesi sonucunda genellikle “ürün odaklı yazma yaklaşımı” ve “süreç odaklı yazma yaklaşımı” olmak üzere iki yaklaşımın ön plana çıktığını aktarmaktadırlar. Özdemir (2019) ise bunlara ek olarak “tür temelli yazma yaklaşımı” olarak bilinen farklı bir yazma yaklaşımından bahsetmektedir.

### 2.8.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Ürün temelli yazma yaklaşımının tarihi, on sekizinci yüzyılın İskoç realizmine kadar gitmektedir. İskoç realizminde doğru biçem, uygun kullanım ve yazma süreçlerini incelemek yerine yazılmış ürünlerin üzerinde durmak esastır (Babin ve Harrison 1999). Yazma öğretiminde realizm ilkesine dayanan ürün temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazmaya başlamadan önce araştırma yapmaları (konuyla ilgili okumak, dinlemek, izlemek vb.) ya da daha önce edindikleri bilgilere dayanarak yazmalarını gerektirmektedir.

Ürün merkezli yaklaşım Amerika'da 20. yüzyılın başlarından 1960'lara kadar yoğunlukla kullanılmıştır. Yaklaşık altmış yıllık bu süreç içerisinde kompozisyon öğretimini gerçekleştirmek için söz bilimsel biçim, kesin ve değişmez kurallar ya da formüllerle öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Söz bilimsel biçim belirlendikten sonra öğrencilerden sınıfta tartışmak ve çözümlemek amacıyla yazınsal bir yapıtı okumaları istenmiştir. Bu yazınsal yapıtın okunmasının ardından öğrencilerden daha önceden belirlenen kuralları göz önüne alarak, okunan yazınsal metinle ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir ve en sonunda öğrencilerin yazı ürünleri değerlendirilmiştir (Ferris, 2004). Bu yaklaşımda amaç kişinin ilgili konu hakkında sahip olduğu düşüncelerini yazmasıdır. O nedenle bu yaklaşımda yazmaya başlamadan önce gerekli olan bilgiler toplanır. Sonrasında toplanan bu bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir savı kanıtlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda aktarılır. Bu yaklaşımda bilgiler önemlidir (Ülper, 2008).

Ürün temelli yazma yaklaşımı dört aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada belirlenen bir yazı türüne ait örnek ürünler öğrencilere gösterilir. Öğrenciler yazı türüne ilişkin temel bilgiler edinir. Ardından kontrollü yazma aşamasına geçilir. Bu aşamada öğrenci kendisine gösterilen iyi yazı örneklerinden yola çıkarak benzer yeni metinler oluşturur. Rehber eşliğinde yazma aşamasında ise öğretmen de sürece dahil olarak yazıyı değerlendirir ve gerekli düzenlemeleri yapar. Öğrencilerin düzenlemeleri görerek hatalarını öğrenmesi amaçlanır. Son olarak da serbest yazma aşamasına geçilir. Yazma konusunda gerekli bilgileri edinen öğrenci, bu aşamada özgün bir metin ortaya koyabilecek duruma getirilmiş olur (Badger ve White, 2000).

Ürün temelli yazma yaklaşımı, öğrencinin değerlendirilen, öğretmenin ise değerlendiren rolünde olduğu bir yazma yaklaşımıdır. Öğrenci yerine öğretmeni merkeze alan bu yaklaşım, öğrenciyi keşfetme süreçlerinden mahrum bırakmaktadır (Barnett, 1989). Tüm öğrencileri aynı kefeye koyup hepsinin aynı özelliklere sahip olduğunu varsayması, öğrencinin gereksinimlerini dikkate almaması; dolayısıyla yazarların farklılığını yadsıdığı ve onların yazma becerilerini geliştirmeleri amacıyla fayda sağlamaması sebepleriyle yaklaşım eleştirilmektedir. Bu yaklaşımda yazı ürününün biçimsel özellikleri oldukça önemlidir. Öğretmen değerlendirmesini dilbilgisi (yazım ve noktalama), sözcük kullanımı, biçimsel düzen gibi teknik ölçütlere göre yapar (Clark, 2013). Amaç ortaya bir yazı ürünün çıkmasıdır. Yazma önceden belirlenmiş kurallara dayalı olarak gerçekleştirilir ve biçimsel özelliklere çok önem verilir. Ayrıca zaman sınırlaması söz konusudur. Bu yaklaşımda hem yazının yazılması hem de değerlendirilmesi oldukça mekanik bir biçimde gerçekleşir (Oral, 2003). Öğretmenlerin birçoğu yüzeysel doğruluğa ve biçime önem verirler ve yazmayı, öğrenme etkinliği yerine notlandırma etkinliği olarak görürler. Değerlendirme not vermek amacıyla süreç içerisinde değil süreç sonlandığında yapılır. Dolayısıyla öğrenciler yazma işini çoğunlukla sınavlarda gerçekleştirirler (Bahadır ve Kahtalı, 2020).

### 2.8.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Süreç odaklı yazma yaklaşımı, ürün temelli yazma yaklaşımının aksine yalnızca metin oluşturmaya odaklanmamaktadır. ‘Ne’ yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine ‘nasıl’ yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008). Bu yaklaşımı savunanlarca, yazma sürecinin nasıl işlediğinin bilinmesiyle birlikte, bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler nasıl daha iyi bir hâle getirilebilir sorusunun da yanıtlanabileceği; diğer bir deyişle yazma sürecinde öğrencilerin yönlendirilmesiyle daha iyi yazılı metinlerin elde edilebileceği ileri sürülür. Brown (2001) süreç odaklı yazma yaklaşımının ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır; öğrencilerin yazı ürününü oluştururken geçtikleri sürece odaklanmak, öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardımcı olunması, öğrencilere yazı ürünlerini

oluşturmaları ve gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri için zaman tanınması, öğrencilere gözden geçirme konusunda bilgiler verilmesi, yazarken öğrencilerin düşünceler üretebilmesine fırsat tanınması, yazma süreci boyunca öğrenciye ihtiyaç duyduğu dönütlerin sağlanması.

Yazma, Yıldız'ın (2018) da bahsettiği hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, redaksiyon ve yayınlama gibi çeşitli aşamalardan meydana gelen bir süreci oluşturmaktadır (Applebee, Langer ve Mullis, 1986). Süreç temelli yazma öğretimi, öğrencilerin düşünme sürecine yoğunlaşmalarını, bilgiyi düzenlemelerini, genel olarak süreci organize edebilmelerini ve her aşamada uyanık ve dikkatli olmalarını; kısaca öğrenme sürecinde etkin olmalarını önerir (Karatay, 2013). Bu yaklaşımda yazma yalnızca üründen ibaret sayılmamaktadır (Ferris, 2001; Hedge, 1988).

### 2.8.3. Tür Temelli Yazma Yaklaşımı

1980'li yıllarda Avusturya'da ortaya çıkan tür temelli yazma yaklaşımı, süreç odaklı yazma yaklaşımının tüm yazı türlerinin aynı süreci takip ettiğini savunması, metnin amacına göre farklılaşan türlere pek önem vermemesi ve dilbilimsel açıdan yazmaya yönelik yetersiz bilgi sunması sebepleriyle eleştirmektedir. Yazarlar, içinde bulunduğumuz sosyal durumlar neticesinde ihtiyaçlara yönelik farklı dil ve üslup kullanarak metinleri yapılandırır, bu şekilde de farklı metin türleri ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2019). Türlere, yemek tarifi, deneme, şiir, öykü, biyografi, mektup, şarkı, roman, kullanım kılavuzu, reçete, vasiyet, araştırma makalesi, sempozyum sunumu, lisansüstü tezler gibi metinler örnek olarak verilebilir (Yaylı ve Yaylı, 2014). Metin türlerinde görülen farklılıkların temel nedeni, yazılan metnin amacının ve içeriğinin okuyucular tarafından tam ve doğru olarak anlaşılabilecek şekilde organize edilmesidir (Hyland, 2003). Öğrenciler metinleri farklı amaçlara yönelik yazdığından her metin türünün farklı dilbilimsel nitelikleri ve üslup özellikleri vardır (Lee, 2012). Tür temelli yazma yaklaşımında öğretmen, öğrencilerin yazması gereken hedef metinleri onların ihtiyacına cevap verebilecek şekilde mesleki,

akademik ya da sosyal bağlamlarla tanımlar ve öğretir. Bu yönüyle tür temelli yazma yaklaşımı, ürün temelli yazma yaklaşımına benzetilmektedir. Hatta ürün temelli yazma yaklaşımına benzerliğinden dolayı onun gelişmiş hali olarak da tanımlanmaktadır. Ancak tür temelli yazma yaklaşımının vurguladığı, yazının üretildiği sosyal bağlama göre farklılık gösterdiği hususudur. Dolayısıyla bu yaklaşımda farklı metin türlerinin ne işe yaradığı, nerelerde kullanılması gerektiği, kullanılırken hangi dil ve üslup özelliklerine dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Özdemir, 2019).

## 2.9. Yazma Teorileri

Yazma ve yazmanın gelişimine yönelik çok sayıda model mevcut olsa da teoriler modeller kadar fazla değildir (Andrews ve Smith, 2011). Alanyazın incelendiğinde yazma teorileri "bilişsel gelişim teorisi: Jean Piaget", "sosyokültürel teori ve yazma: LevVygotsky", "yapısalcı teori ve yazma: Jerome Bruner" ve "yazma gelişim teorisi-modeli: Emilia Ferreiro" şeklinde dört başlık altında incelenmektedir (Can, 2018; Güneş, 2021). Bu teoriler aşağıda daha detaylı paylaşılmıştır.

### 2.9.1. Bilişsel Gelişim Teorisi

Bilişsel gelişim teorisi, Jean Piaget'in düşüncelerinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir teoridir. Jean Piaget, çocukların bilgiyi kazanmada aktif bir role sahip olduğunu ve değişen yaşlarının etkisiyle değişik dünyalara da sahip olduklarını savunmaktadır. Piaget'ye göre çocuk, bir dönemde kazanması gereken tüm şema ailesine sahip olup gerekli biliş yapılarını oluşturduğunda, o dönemdeki gelişimini tamamlamaktadır. Piaget, tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmesi gerektiğine inanmış; çocuğun bir gelişim dönemini atlayarak diğerine geçemeyeceğini belirtmiştir (Senemoğlu, 2009). Piaget sözü edilen bu gelişimin kalıtım ve çevre etkisiyle meydana geldiğini; olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengeleme gibi bazı ilkelerle de şekil alabildiğini savunmuştur.

Piaget ve onun bilişsel gelişim teorisi, yazma eğitimi üzerinde de kendisini hissettirmektedir. Yazma görevlerinin belirlenmesinde bilişsel gelişimin önemi göz ardı edilmemeli, çocuğun tercihleri önemsenmelidir. Yazma görevlerinin oluşturulmasında çocuğun bilişsel gelişiminin göz ardı edilmesi, aslında çocuğu bir dizi karmaşık görevi yapmaya sürüklemektir. Bu durum, çocuğun hüsrana uğramasına ve yazı yazmaktan uzaklaşmasına sebep olabilmektedir. Piaget, çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrendiğini savunur dolayısıyla yazmanın yazarak gelişen bir beceri olduğu unutulmamalıdır. Öğrenci yazılarını zaman içerisinde geliştirecektir. Piaget öğrenmenin çocuk ve çevre arasındaki etkileşim süreci olduğunu da vurgulamaktadır. Çocuk, yazma görevi çerçevesinde çocuk ile metin, çocuk ile konu, çocuk ile okuyucu olmak üzere farklı etkileşim süreçleri içerisinde yer almaktadır. Kısacası bilişsel gelişim teorisi, yazma becerisinin bilişsel süreçleri harekete geçirmesi sebebiyle çocuklar için belirlenen yazma faaliyetlerinin, çocukların bilişsel gelişimlerinin dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini öne sürmektedir (Can, 2018).

### 2.9.2. Sosyokültürel Teori

Vygotsky sosyokültürel teoride Piaget'in aksine toplum ve çevrenin bireyin bilişsel gelişimini istendik ve sistematik bir şekilde sağladıkları görüşündedir (Kapanzade, 2019). Bireyin sosyal etkileşimi ise öğrenme çerçevesi ve olası gelişim alanı olarak adlandırılan iki yol ile gerçekleşmektedir (Can, 2018). Öğrenme çerçevesi, öğretmen ve yetişkinler tarafından öğrencinin desteklemesidir (Tompkins, 2006). Olası gelişim alanı ise çocuğun yetişkin ya da daha yeterli bir akranı ile yapacağı iş birliği neticesinde gösterebileceği potansiyel gelişim seviyesi ile kendi kendine sağladığı gerçek gelişimsel düzey arasındaki mesafe olarak belirtilmektedir (Barnard ve Campbell, 2005 akt. Can, 2018). Sosyokültürel teorinin bakış açısına göre yazma eğitiminin teori ve uygulama konu alanlarının özetlemek gerekirse dört anahtar noktaya ulaşılmaktadır (Can, 2018). İlk olarak yazma amacı, gerçek yazma hedefleri ve anlamlı iletişim olarak vurgulanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde öğretmen yazmadaki alt süreçleri modellendirir; öğrenci ise kendi yazı konusuna ve yazısını paylaşacağı hedef kitlesine karar vererek gerçek bir yazar gibi yazmaya başlar. İkinci olarak

aracılık kavramı üzerinde durulmuştur. Bu kavramın uygulanmasında öğretmen yazma sürecindeki içsel konuşmaları modellendirir ve öğrenciye yazma stratejilerinin kullanması için gerekçeler sunar. Öğrenci sürece katıldığında öğretmen kendi etkisini yavaş yavaş azaltır ve sürecin kontrolü öğrenciye bırakılır. Üçüncü önemli nokta olası gelişim alanı ve öğrenme çerçevesidir. Öğretmenin ya da daha iyi seviyeye sahip akranın rehberliği öğrencinin yazma becerisini geliştirmesini sağlayacaktır. Son nokta ise, bilginin inşasının sosyal ve kültürel bir etkinlik olarak belirtilmesidir. Yazma derslerinde öğrenciler, gerçek okuyucu kitleleri için gerçek hedefler kapsamında yazmalıdır. Öğrencilere yazma etkinliklerinde iş birliği yapma ve birlikte çalışma olanakları verilmelidir. Yazmada biçimsel özelliklerden ziyade anlamlı iletişime vurgu yapılarak içeriğe önem atfedilmektedir. Öğrenciler yazma süreçlerinde kendi fikirlerini ifade edebilmelidir (Yüksel, 2012). Kısacası sosyal kültürel teoride aracılık, öğrenme çerçevesi ve olası gelişim alanı gibi kavramlar ön plana çıkararak usta çırak ilişkisini vurgulanmaktadır. Yazma süreci de öğretmenin model ve rehberliği ile başlayan ve öğrencinin yazmada hakimiyeti ele alması ile sonuçlanan iş birliğine dayalı bir süreci temsil etmektedir (Can, 2018).

### 2.9.3. Yapısalcı Teori

Yapısalcı teoride öğrenmenin yeni kavramların var olan bilgilere dayandırabileceği sosyal bir süreç olduğu görüşü hâkimdir (Arslan, 2007). Bruner'a göre eğitim, öğrenciyi istekli ve öğrenmeye açık hâle getirmeli; eğitim etkinlikleri, öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği şekilde yapılandırılmalı ve edinilen bilgi farklı durumlarda da kullanılabilecek şekilde tasarlanmalıdır. Smith (1977 akt. Can, 2018) Bruner'ın eğitimle ilgili olan ilkelerinden yola çıkarak yazma eğitimi ile ilgili bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Yazma görevlerini tamamlayamayan öğrenciler üzerinde herhangi bir zorlama ve baskı oluşturmadan, öğrencilerin mevcut yazma problemlerini çözmelerine yardımcı olunmalı; öğrenciler, kendi problem çözme eylemlerini oluşturmaları noktasında desteklenmelidir. Öğrencilerin ilerleme kat etmeleri mevcut seviyelerinin üstünde yazmaları noktasında teşvik edilmeleri ile sağlanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca Bruner, öğrencilerin yazılarında bulunan yanlışları

düzeltmelerinden ziyade yazıları en baştan yazmalarını önermektedir. Bunun sebebi ise öğrencilerin bu şekilde daha fazla gelişebileceklerini düşünmesidir. Yapısalcı teoride sürecin üründen daha değerli olması gerektiği de vurgulanmaktadır (Can, 2018).

### 2.9.4. Yazma Gelişim Teorisi

Yazma gelişim teorisi Piaget ve Frith'in görüşlerinden hareketle Emilia Ferreiro tarafından geliştirilmiş yazma ve öğrenme süreçleriyle ilgilenen bir teoridir. Yazma öğretiminin davranışsal yönünden çok zihinsel yönüne ağırlık vermektedir (Güneş, 2021). Ferreiro çalışmalarında çocukların yazma sisteminde geliştirdiği fikirlerin gelişimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır (Goodman, Reyes ve McArthur, 2005; akt. Can, 2018). Ferreiro çocuğun okuryazarlığının gelişiminde üç düzeyi saptamıştır. Birinci düzeyde çocuklar çizmeyi yazmaktan ayırt ederler ve dolayısıyla yazma ve çizmenin farklı olduğunun bilincine varırlar. Çocuklar bu ayrımı keşfettikten sonra bir yazının okunabilmesi için sahip olması gereken nitelikleri aramaya başlarlar. İkinci düzeyde çocuklar, yazılı sistemleri geliştirebilmek için nitel ve nicel gereklilikleri inşa ederek yazılı sistemi oluşturan parçacıklar ile bütün arasındaki ilişkiyi keşfederler. Bu keşif sonucunda "minimum nicelik ifadesi" ortaya çıkar. Buna göre bir şeyin yazı olarak belirlenebilmesi için nicel olarak, birbirinden farklı üç harf yeterli olmaktadır. Üçüncü düzeyde ise çocuklar, dilin sesleri ile yazılı sistemi arasındaki ilişkiyi keşfetmişlerdir. Güneş (2007) de Ferreiro tarafından geliştirilen yazma gelişim modelinin üç aşamada ele alındığını ve yazma gelişim teorisinin aşamalarını okul öncesi aşama, ilk okuma yazma aşaması ve akıcı yazma aşaması şeklinde ifade etmektedir. Kısacası yazma gelişim teorisi yazmanın zamanla geliştiğini savunmaktadır.

## 2.10. Yazma Modelleri

Yazma modellerinin bilimsel olabilmeleri için bir veya birkaç teoriye dayanması ve alanda kullanılan bütün bilgi ve becerileri içermesi gerekmektedir (Can, 2018). Modeller bir bütüne

sahip olmalı, sistemli ve mantıklı aşamalar, süreçler, ilkeler ve kurallar içermelidir. Bu çalışmada sırasıyla Rohmer, Bridwell Modeli, Bretier ve Scardamalia, Harris ve Graham, Hayes, Kellogg, Deschenes, Scmidt, Van Galen, Chenoweth ve Hayes, Hayes ve Flower modelleri ele alınmıştır.

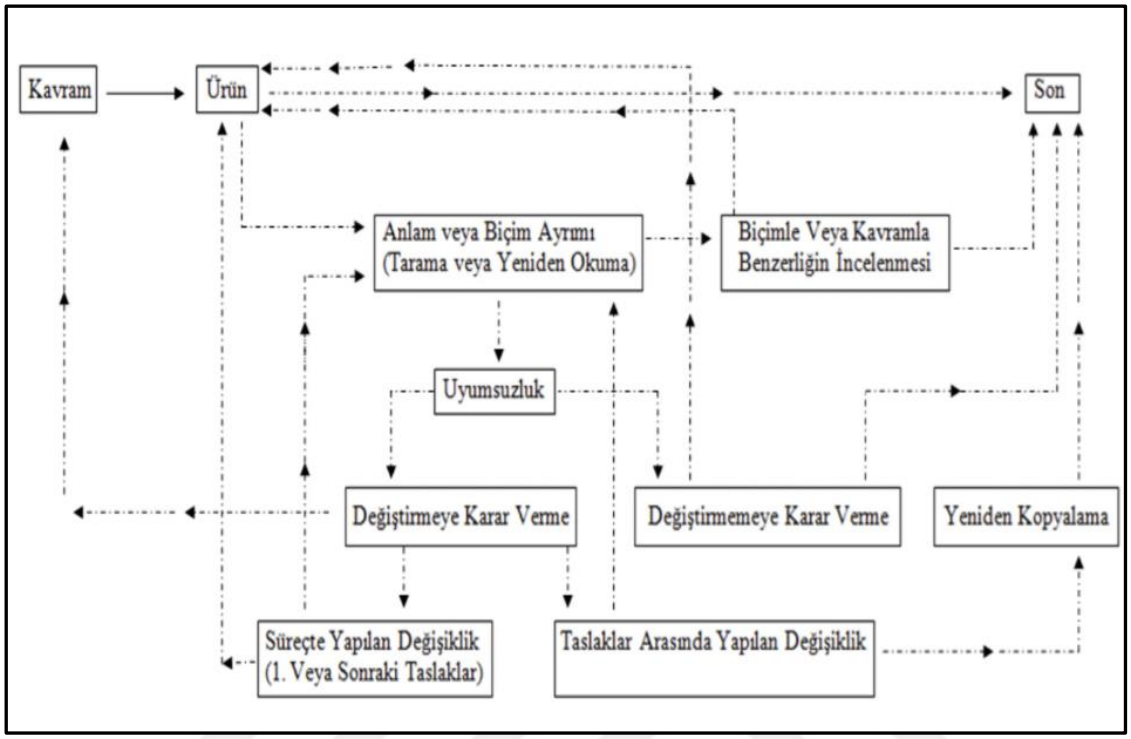
### 2.10.1. Rohmer Modeli

Rohmer modeli, tek yönlü ve doğrusal bir yazma sürecini modellemektedir. Yazma sürecinin yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamada ele alan modelde, geri dönüşler yer almamaktadır. Yazar, yazma öncesi aşamasında fikir araştırır ve planlar, yazma sırasında metnini üretir, yazma sonrasında ise yazının biçimsel ve içeriksel düzenlemelerini yaparak süreci sonlandırır (Cornaire ve Raymond, 1999; Lauwers, 2007; akt. Güneş, 2021). Modelin en belirgin sınırlılığı yazma sürecinin tek yönlü ve doğrusal olmasıdır (Güneş, 2021).

### 2.10.2. Bridwell Modeli

Bridwell 1980 yılında on ikinci sınıf öğrencilerinin düzenleme stratejilerini incelediği araştırmasında Yazma Sürecinde Düzenleme Modelini ortaya koymuştur. Araştırmacı oluşturduğu modeli kendisinden önceki araştırma ve modellerin (Emig, 1971; Pianko, 1977; DellaPiana, 1978; Tomlinson, 1979; Nold, 1978; Sommers, 1978; akt. Atasoy, 2022) ortaya koyduğu bulguları sentezleyerek meydana getirdiğini ifade etmiştir. Bridwell modeline göre yazma süreci hem yinelemeli hem de doğrusal bir süreçtir. Yazar yazma sürecinin herhangi bir noktasında duraklama yapabilir. Duraklamalar genellikle yazarın metni tekrar gözden geçirmek ya da okumak için oluşturduğu noktalardır. Yazarlar yazılarını olduğu gibi kabul eder ya da bazı uyumsuzlukları algılar. Metinlerin kabul edilmesi yazma sürecinin sonlandırılması ya da devam etmesi ile sonuçlanabilir. Eğer yazar uyumsuzluk algılar ise metni değiştirmeye, sonlandırmaya ya da herhangi bir değişiklik yapmadan sürece devam etmeye karar verebilir. Bu döngü, uyumsuzluklar çözülene kadar veya yazarın metin

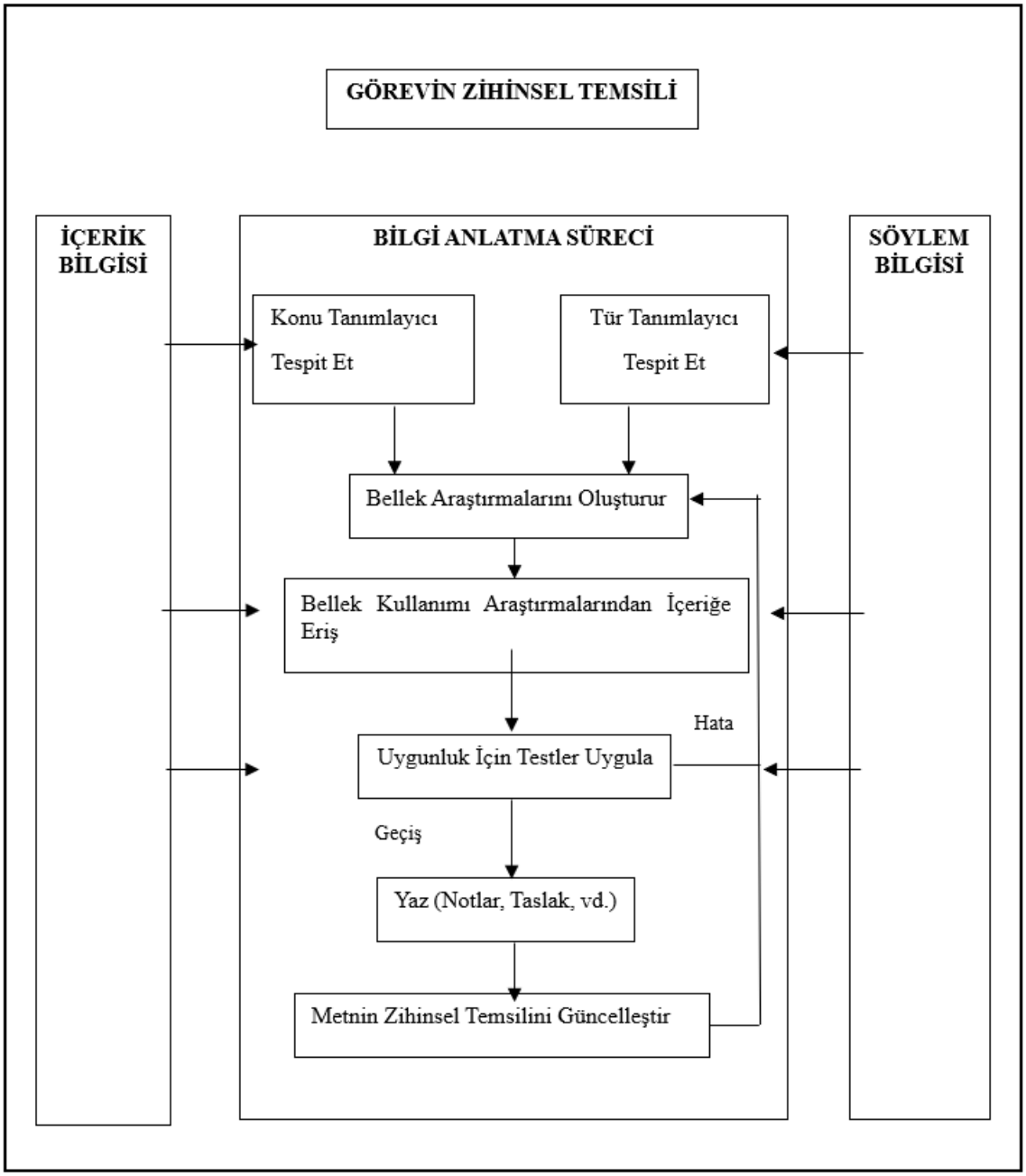
üzerinde değişiklik yapmak istememesine göre ilerlemeli bir şekilde devam eder (Atasoy,2022).




*Şekil 2.* Bridwell yazma modeli 1980 (Atasoy, 2022)

### 2.10.3. Bereiter ve Scardamalia Modeli

Bereiter ve Scardamalia yazmayla ilgili ilgili bilişsel süreçleri incelemişler ve bu kapsamda yarı deneysel desenlerle kurgulu bir dizi araştırma yapmışlardır. Çalışmalarında ilkokul dönemindeki çocuklar ve yetişkinlerin yazma süreçlerini, zihinsel kapasitelerini, planlama ve anlama gibi durumlarını incelemişlerdir. Bu karşılaştırmaların neticesinde bilgi anlatım modeli ve bilgi dönüştürme modeli olarak belirttikleri iki modeli ortaya koymuşlardır. Bilgi anlatım modeli üretilen iki modelin basit olanıdır. Yaptıkları çalışmalarla bu modelin çocuklar tarafından çok fazla kullanıldığını ancak zaman zaman bazı yazma görevlerini gerçekleştirirken yetişkinlerin de kullandığını fark etmişlerdir (Andrews ve Smith, 2011). Çocukların yaşı büyüdükçe düşünceyi düzenleme ve harekete geçirmek için dış koşullara ve olaylara bağımlılığın bir o kadar azaldığını keşfetmişlerdir (Bereiter ve Scardamalia, 1987). Modelin şematik gösterimi şekil 3'te sunulmuştur.

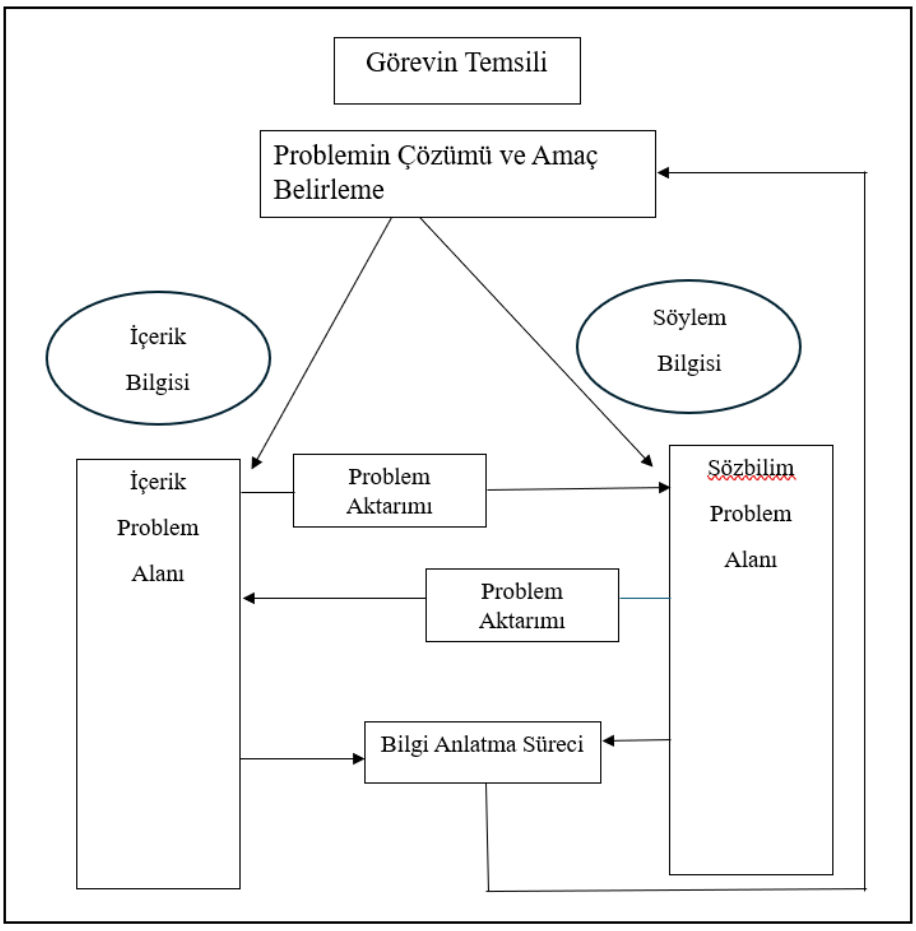



*Şekil 3.* Bilgi anlatma modeli (Bereiter ve Scardamalia, 1985; akt. Can, 2018)

Bilgi anlatma modeli üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar görevin zihinsel temsili, uzun süreli bellek ve bilgi anlatma süreci olarak ifade edilmiştir. Görevin zihinsel temsilinde, oluşturulacak metnin konusu ve türünün tanımlanabilmesi amacıyla konu ve tür belirleyiciler mevcuttur. Uzun süreli bellek ise yazarın görevini tamamlama sürecinde devam eden, içerik ve söylem bilgisi olarak adlandırılan iki tür bilgiyi kapsamaktadır. İçerik

bilgisi, kararlaştırılan konu hakkında yazarın ne bildiğini; söylem bilgisi ise üretilecek metin türü hakkındaki bilgileri belirtmektedir. Bilgi anlatma sürecinde yedi işlem basamağı bulunmaktadır. İlk önce metnin konusu ve metin türü üzerinde karar verilmesi gerekmektedir. Bu karar verme işleminde yazarın uzun süreli belleğindeki içerik ve söylem bilgisi devreye girer. Buradan çekilen bilgiler, metnin konusunu ve doğasına uygunluğu bakımından karar vermek için sınırlar oluşturur. Basamağın sonuna dek üretilen metin uzun süreli belleğin bir sonraki araştırmayla bağlantı kurmak için uyarıcısı olarak kabul edilir (Graham, 2006).

Beretier ve Scardamalia devam eden çalışmalarında yazma görevinin yerine getirilirken yeni becerilerin ortaya çıktığını fark etmiş; yeni becerilerle birlikte oluşan farklılığı, bilgi dönüştürme modeli ile ortaya koymuşlardır. Bilgi dönüştürme modelinin şematik yapısı şekil 4'te verilmiştir.




*Şekil 4.* Bilgi dönüştürme modelinin yapısı (Beretier ve Scardamalia,1987; akt. Can, 2018)

Bilgi dönüştürme modeli, bilgi anlatma süreçlerini kapsayarak bilgi anlatma modeline göre daha karmaşıktır. Bu iki model birbirinden tamamen farklı süreçleri kapsamaktadır. Bilgi dönüştürme modelini kullanan yazarlar yazacakları içeriye ilişkin mevcut belleklerinden ve yazının uyum sağlayacağı söylemden faydalanmakla kalmazlar, içerik ve söyleme ilişkin anlayışlar metni oluştururken şekillenmeye devam eder. Var olan bilgiler yazının söylemi ve yazı içeriği ile çift yönlü olarak etkilenir ve yazıda sunulacak fikirler basitçe ifade edilmekten ziyade yazma sürecinde yeniden şekillenir ve dönüştürülür (Andrews ve Smith, 2011).

Dolayısıyla güçlü ve zayıf yazarların metin oluşturma süreçlerini ortaya koyan bilgi anlatma ve bilgi dönüştürme modelleri, Hayes ve Flower modeline farklı bir yön vermiş ve yazma modelleri arasında yerini almıştır.

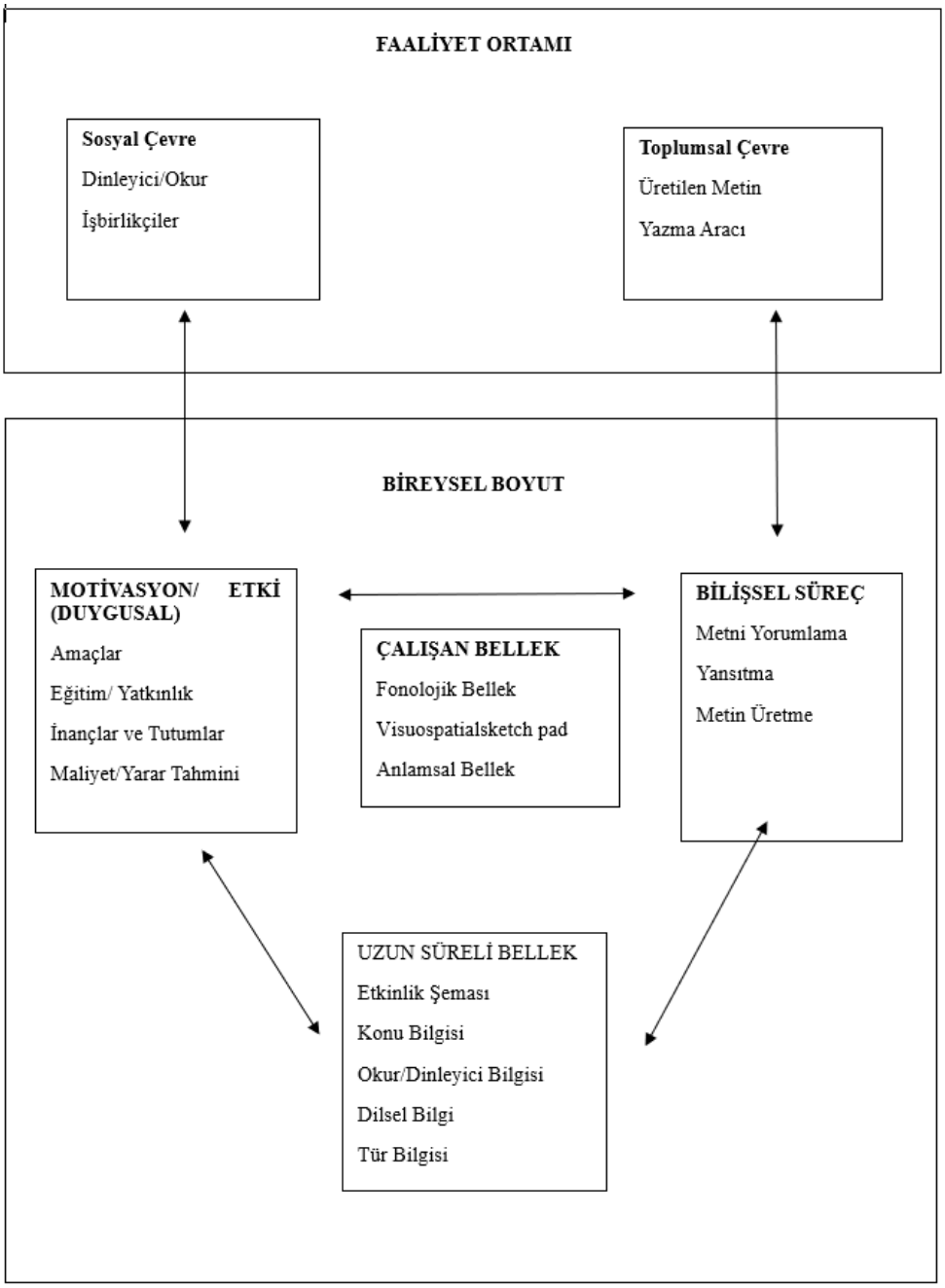
### 2.10.4. Harris ve Graham Modeli

Harrris ve Graham (1996) tarafından öğrencilerin stratejik davranışlarını, öz düzenleme becerilerini, yazı ürünlerindeki içerik bilgisini ve motivasyonel eğilimlerini artırmak amacıyla strateji eğitimine yönelik olarak geliştirilen model "öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli" olarak da bilinmektedir ve yazmanın öğretimi ile ilişkilidir (Can, 2018). Modelde planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme stratejiler ve öğrencilerin öğrenmelerinde yardımcı olacak talimatlar uygulanmaktadır. Model, öğrencilere yazma stratejilerini öğrenme ve uygulama fırsatları sağlamak amacıyla oluşturulmuş altı aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar ön bilgi geliştirme, stratejinin faydalarını ve amacını tartışma, stratejinin kullanımını modelleme, stratejinin basamaklarını öğrenme, strateji uygularken öğrencileri destekleme ve bağımsız performansı devam ettirme şeklinde sıralanmaktadır (Harris, Santangelo ve Graham, 2008). Modelin ilk aşaması olan ön bilgi geliştirme bölümünde öncelikli amaç öğrencilerin stratejiyi başarılı bir şekilde anlayıp uygulayacaklarından emin olmaktır. Öğretmen, öğrencilere rehberlik ederek hedef stratejileri ve öz düzenleme prosedürlerini anlamalarını ve uygulamalarını sağlamaktadır.

Eğer beceri eksiklikleri tanımlanırsa, tekrar öğretim yapılabilir. Stratejinin faydalarını ve amacını tartışma bölümünde strateji ve onun amacı ile faydaları belirlenip tartışılır. Öğrencilerin inançları yazma performanslarını ve yazma sürecine yönelik algıları belirlenir. Öğrencilerin sahip olduğu olumsuz veya etkisiz inançlar tespit edilerek olumlu değişimin sağlanması için uğraşılır. Stratejinin kullanımını modelleme aşamasında öğretmen stratejinin nasıl kullanılacağını öğrenciler için modeller ve eksiksiz bir şekilde gösterir. Öğretmenin sesli düşünme aşamasını kullanması modellemeyi daha etkili yapmaktadır. Sonrasında ise öğretmen ve öğrenciler stratejiler üzerinde ne gibi değişikliklerin bu stratejileri daha etkili ve verimli yapacağı üzerinde tartışma yapabilir. Dördüncü aşama olan, stratejinin basamaklarını öğrenme aşamasında öğrencilerin stratejinin basamaklarını yeterince öğrenmiş ve tanımış olmalarını sağlanması amaçlanmaktadır. Stratejiyi uygularken öğrencileri destekleme aşamasında, öğretmen öğrencilerinin stratejiye hâkim olma durumlarını destekler, yavaş yavaş strateji kullanma sorumluluğunu öğrenci üstlenmeye başlar. Son aşama olan bağımsız performansa devam ettirmede ise öğrenciler stratejileri çok az bir destekle veya hiç destek almadan bağımsız olarak kullanmaktadırlar.

### 2.10.5. Hayes Modeli

1980 yılında Hayes ve Flower tarafından geliştirilen bilişsel süreç modeli, 1996'da Hayes tarafından yeniden düzenlenmiştir. Yeni model incelendiğinde, önceki modelde yer alan bileşenlerin daha farklı yapılandığı görülmektedir. Modelde iki ana yapı mevcuttur bunlar faaliyet ortamı ve bireysel boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Faaliyet ortamı, sosyal çevre ve fiziksel çevre şeklinde iki alt boyutta ele alınmış; mevcut yapı yeniden düzenlenmiş, geliştirilmiş ve model güncellenmiştir. Hayes, modelinde öncelikle içsel faktörlerle ilgili düzenlemeler yapmış; modele öncelikle yazma sürecine etki eden güdülenme yani etki bileşenini eklemiştir. İkinci olarak ise uzun süreli bellek bileşenini güncelleyerek belleğin sadece okuyucu ve konu bilgisi ile sınırlı olan yapısını genişletmiştir.




*Şekil 5.* Hayes modeli şeması (Hayes, 2006; akt. Can, 2018)

### 2.10.6. Kellogg Modeli

Kellogg'un "Yazmada Çalışma Belleği Modeli" Baddeley'in "Çalışma Bellek Modeli" ne dayanmaktadır (Olive, 2011; Güneş, 2021; Başkan ve Ustabulut; 2022). Modelde yazım süreci ile fonolojik döngü; görsel kayıt belleği ile merkezi yürütme arasındaki ilişki tanımlanmaktadır. Merkezi yürütme kendisine bağlı iki sistem tarafından desteklenmektedir.

Bu iki sistem, sözlü materyali aktif bellekte depolayan ve koruyan "fonolojik döngü" ve görsel/mekânsal materyali depolayan ve koruyan "görsel kayıt belleği"dir. Merkezi yürütme, uzun süreli hafızadan, dikkatin sağlanmasından, sistemin problemsiz bir bütün hâlinde işlenmesinden ve yardımcı sistemlerin faaliyetlerinin koordine edilmesinden sorumludur.

Kellogg'a göre "planlama" bileşeni görsel kayıt belleği ve merkezi yürütmeyi; tercüme bileşeni ise cümle inşası ve planlamaları noktasında merkezi yürütmeyi, sözlü materyalin sağlanması noktasında fonolojik döngüyü gerektirmektedir (Başkan ve Ustabulut, 2022). Motor becerilerinin programlanarak yürütülmesini içeren "yazılı dil" bileşenin görevini gerçekleştirmesi, merkezi yürütmeyi gerektirmektedir. Yazılan metnin okunması merkezi yürütmeyi ve fonolojik döngüyü; okunan metnin düzenlenmesi görsel kayıt belleğini gerekli kılmaktadır.

### 2.10.7. Deschenes Modeli

Deschenes, metin üretimi konusundaki çalışma yetersizliği ve alandaki yazma öğretim modellerinin eksikliği sebebiyle 1988 yılında bir model önermiştir. Model, yazma öğretiminin etkileşimsel süreçlere duyulan ihtiyacını karşılayıp anlama ve yazma ortamı arasında bağ kurulmaktadır (Güneş, 2021).

Deschenes modeli, yazar/yazarın etkileşimde bulunduğu çevresi ve yazma ortamı olmak üzere iki değişken üzerine kuruludur. Bu değişkenler yazma sürecini yöneten "ortam" ve "yazar" değişkenleri olarak incelenmektedir. Ortam değişkeni, yazma sürecinde yazarın etkileşimde bulunduğu ortam ve yazma görevini etkileyen öğeleri içermektedir. Bunlar, yapılacak görev yani yazma görevi, fiziksel çevre, bizzat üretilen metnin kendisi, yazarı çevreleyen yakın ve uzak kişiler, dış bilgi kaynakları, şeklinde sıralanmaktadır. Modele göre yazar değişkeni, ortam değişkeninden çok daha önemlidir. Bu değişken, bilgi yapıları ve psikolojik süreçler olmak üzere iki boyutu kapsamaktadır. Bilgi yapıları, yazarın zihninde bulunan mevcut bilgileri içermektedir. Mevcut bilgiler; dilsel, anlamsal ve başvuru gibi

bilgiler, bir başka deyişle açıklayıcı bilgiler olarak nitelendirilmektedir. Psikolojik süreçler ise bilgileri algılama ve harekete geçme, anlamları yapılandırma, anlamları sıralama ve düzenleme, yazma ve basma, gözden geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Cornaire ve Raymond, 1999).

Belirtilen aşamalarda yazar ilk olarak bilgilerini harekete geçirmekte ardından metnin genel yapısını oluşturmak için bilgileri seçme, ön bilgilerle bütünleştirme, ilişkilendirme, düzenleme, etkinliği yönetme gibi işlemlerle anlamı yapılandırmaya başlamaktadır. Ardından düşüncelerin organize edilerek sıralanması, yazar, metin ve ortam etkileşimiyle metin üretimi gerçekleşmektedir.

Deschenes'e göre yazma etkinliği bir dizi karmaşık aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar metin, ortam ve yazar arasındaki etkileşimle sonuçlanmaktadır. Model, yazı üretiminin önemli yönleri ile zihinsel süreçlerin işlevlerini, bilginin zihinde işlenmesi ve yapılanmasını anlamayı sağlamaktadır (Lauwers, 2007).

### 2.10.8. Scmidt Modeli

Chomsky'ın dil edinmek için zihinde özel programların olduğu anlayışına dayanan Schmidt yazma modeli 1975 yılında Schmidt tarafından önerilmiştir. Modelde bellekte depolanmış bilgilerden hareket edilmektedir. Öğrenilen bilgiler çeşitli düzenlemelerle zihinde depolanmaktadır. Schmidt'e göre bellekteki bilgilerden hareketle zihnimiz bir yazma programı oluşturmakta ve kullanmaktadır. Beyin yazma sürecinde oluşturulan bu programı gerçekleştirmektedir. Çeşitli konulara uygun yazılar için yazma programı zihinde yeniden oluşup var olan bağlantıları kullanmaktadır (Benoit,1995). Kısacası Schmidt modeli yazma sürecini zihinde gelişen yazma programıyla açıklamaktadır (Güneş,2021).

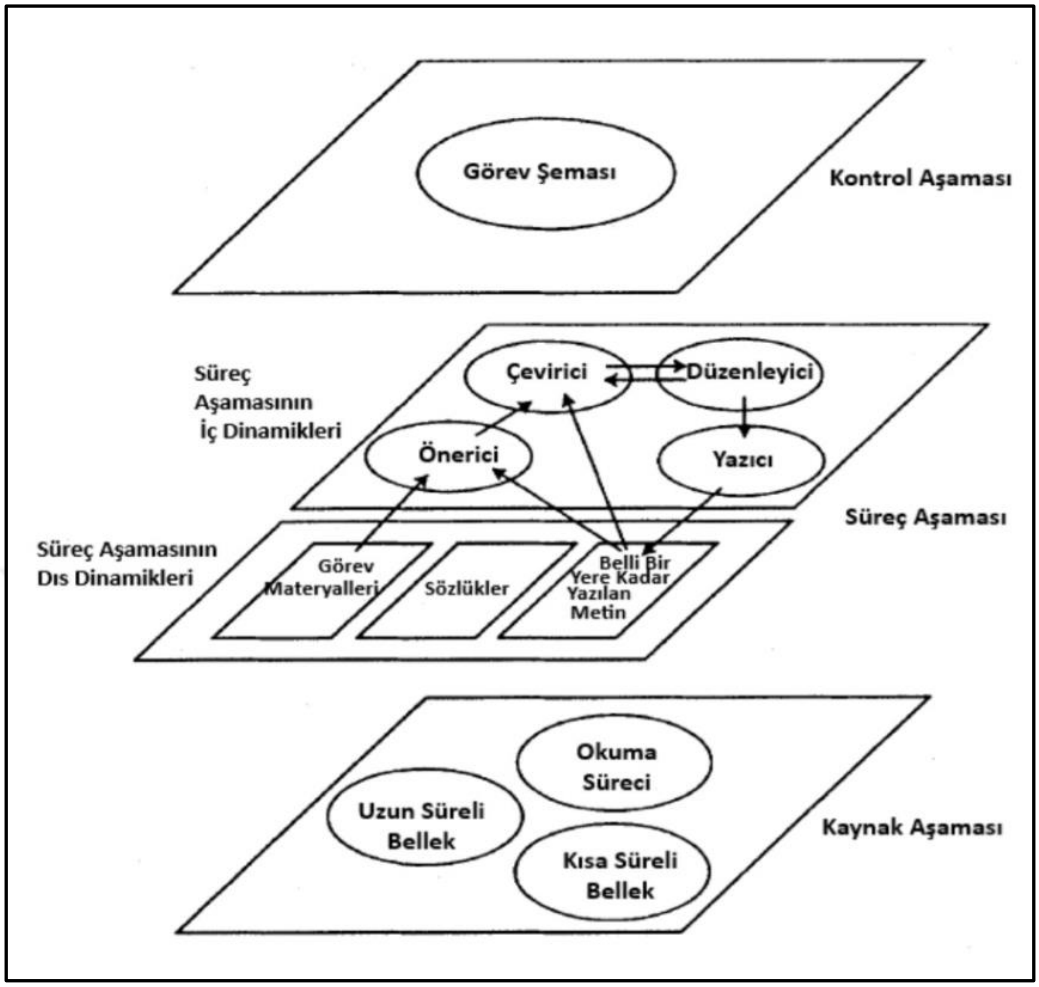
### 2.10.9. Van Galen Modeli

Van Galen tarafından önerilen bu modelde yazı, sözlü dilin harfler aracılığıyla aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Yazma sürecinde kelimelerle kodlamalar yapılmaktadır. Bu kodlamalar seslerin harflere çevrilmesi ile başlamakta sonrasında ise hece ve kelimelerin oluşturulmasıyla devam etmektedir. Kodlama işleminin gerçekleşmesi beyindeki çok sayıda nöronun devreye girmesi ile mümkün olmaktadır (Benoit, 1995). Kısacası bu modelde yazma sürecinin zihinsel yönü ele alınmaktadır ancak açıklamalar yeterli gözükmemektedir (Güneş, 2021).

### 2.10.10. Chenoweth ve Hayes Modeli

Yazma modellerinden bir diğeri de Chenoweth ve Hayes (2001) tarafından ortaya konulmuştur. Bu model yabancı dil öğrencileri üstünde yapılan araştırmalar sonucunda üretilmiş, ana dilde yazılı metin üretimi süreçleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Model bir yönüyle 1996 modelinin uyarlamasıdır. Chenoweth ve Hayes oluşturdukları modelde üç düzeye yer vermişlerdir (Bayat, 2020; Atasoy, 2022). Bunlardan birincisi kaynak düzeyidir. Kaynak düzeyinde iç bellek ve genel amaçlı süreçler yer almaktadır. Bu süreçler diğer düzeylerde de bulunur. Yazma sırasında önerici anlatıya bilgi sağlama amacıyla uzun süreli belleğe başvurur. Aynı biçimde dönüştürücü de sözlüksel bilgileri veya dil bilgisel bilgiyi alarak kullanmak için uzun süreli belleğe ihtiyaç duyar. Dönüştürücü, cümleleri uygun şekillerde tamamlama amacıyla üretilen metni okumak için okuma sürecini; çıktıları kısa süreli bellekte depolamak için de çalışma belleğini kullanır. Bu geçici alanda tutulan çıktılar, düzenleyici tarafından değerlendirilir. Bütün bu işlemler kaynak düzeyinde bulunan birimler tarafından yönetilir. Süreç düzeyi ise iki ana bölümü içerir. Bunlar içsel ve dışsal süreçlerdir. Dışsal süreçler içsel süreçlerin işlediği alanlara gönderimde bulunur. İçsel süreçlerde önerici, dönüştürücü, düzenleyici ve kopyalayıcı birimler yer almaktadır. Önerici, dil öncesi kaynakların karşılığıdır. Burada yazılı metinde ifade edilecek fikirler üretilir. Dönüştürücü, dil öncesi düşünceleri uygun sözcük sıralamaları ve dil bilgisi eşliğinde dilsel

dizimlere dönüştürür. Düzenleyici hem önerilen hem de yazılan dili değerlendirirken kopyalayıcı ise geçici alanda tutulan içeriği yazıya aktararak yazılı dile çevirir. Süreç düzeyinin ikinci bölümü dışsal alanla ilgilidir. Bu alanda yer alan birimler görev araçları, sözlükler ve yazarın belli bir noktaya kadar ürettiği metindir. Görev araçları kaynak metinler, eleştiriler, yorumlar ya da çeşitli notlar gibi bilgi sağlayıcı araçlardan oluşmaktadır. Bu alanda ayrıca sözlükler, kılavuzlar ve bilgisayar gibi araçlarda yer alabilmektedir. Modelde açıkça gösterilmemesine karşın araştırmacılar dışsal alanda okurun da bulunduğunu belirtmektedir. Dışsal alanda bulunan birimler, Hayes'in (1996) önceden de belirttiği yazarın sosyal ve fiziksel çevresine karşılık gelmektedir. Üçüncü ve son düzeyi ise denetim düzeyidir. Denetim düzeyi, süreçler arasındaki etkileşimi yöneten amaçlar ve üretim dizilerini içeren görev şemasıdır. Süreç düzeyinde görev şeması tarafından işletilen çeşitli etkileşimler dizisi belirlenmektedir. Araştırmacılar bu etkileşimlerin, kısmen istemli bir denetimden geçtiğini, tüm görevler ve yazarlar için aynı olamayacağını çeşitlilik ve farklılık içerebileceğini vurgulamaktadır. Bu durumda bazı yazarlar düzenleyici birimine etkinleştirmeyebilir ya da ikinci dil öğrencileri yazmada sözlük kullanımını gereğinden fazla gerçekleştirebilir. Tüm bu farklılıklar yazma modelindeki birimlerin etkili ya da etkisiz kullanımıyla sonuçlanır. Ayrıca modeldeki süreçlerin arasındaki etkileşimin tek yönlü olmadığı varsayılmaktadır. Yani her süreç bir öncekinden gelen girdiği edilgen biçimde kabul etmeyerek sonraki süreçten de etkilenir. Bu işleyişten dolayı da modelin çizgisel bir yapıda anlaşılması yanıltıcı olabilir. Modele ait şema şekil 6'da paylaşılmıştır.



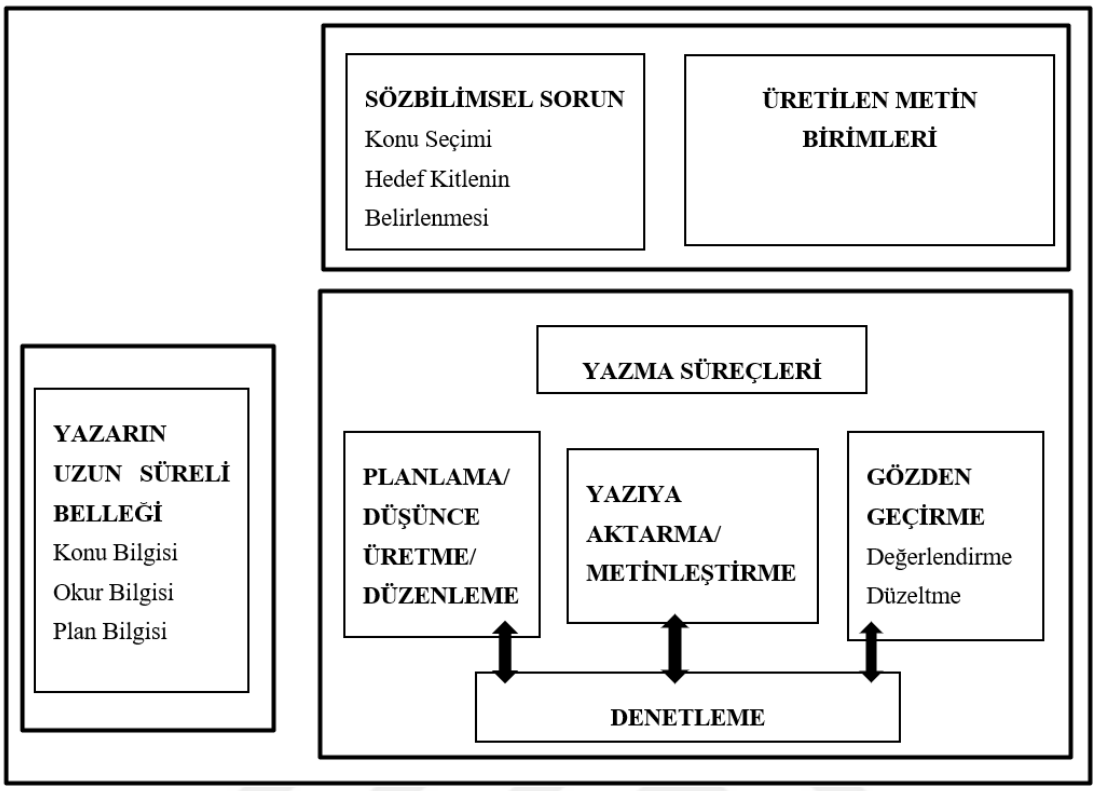

*Şekil 6.* Cheoweth ve hayes modeli (2001; akt. Atasoy, 2022)

### 2.10.11. Hayes ve Flower Modeli

Hayes ve Flower tarafından 1980'de geliştirilen yazma modeli, bir bilişsel süreç modeli olmakla birlikte yazmayı süreç olarak inceleyen modeller arasında en ayrıntılı bilgileri sağlayandır. Bu sebeplerle yapılan araştırmada temel alınmıştır ve araştırma verileri sözü edilen modele göre betimlenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Hayes ve Flower modeli, yazmayı bir süreç olarak ele alır ve yazma esnasındaki süreç ve işlemleri incelerken "Yazarların yazma sürecini yöneten kriterler nedir? Yazarların yazarken aldıkları kararlara rehberlik eden nedir?" gibi sorulara cevaplar arayarak yazı üretim sürecindeki zihinsel işlemleri açıklayarak süreçte karşılaşılan sorunları çözmeyi amaçlar (Messegue, 1998). Bu modele göre yazarlar, kompozisyon oluştururken birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanlarını düzenleyerek yazma eylemini gerçekleştirirler. Bu sebeple yazma eylemi için üç

büyük birimden söz edilir. Bunlar; etkinlik çevresi (yazma görevi/işi), yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreci olarak sıralanabilir (Ülper, 2008; Ülper ve Uzun 2009; Güneş, 2021; Atasoy, 2022). Etkinlik çevresi, yazma faaliyetinin alanlarından ilkidir. Yazar, söz bilimsel sorun ve üretilen metin birimlerini bu faaliyet alanında gerçekleştirir. Söz bilimsel sorun, yazarın yazacağı metnin konusunu ve bu metni hangi bağlamda ele alacağına karar vermesi, hitap edeceği kitleyi belirleyerek bu kitleye uygun konular seçmesi ve yazma amacını belirlemesi olarak açıklanabilir. Söz bilimsel birim içerisinde ele alınan yazının konusunu belirlemenin tüm metinler için ortak bir basamak olduğu söylenebilirken bu işlemin nasıl yapılacağı yazardan yazara değişmektedir. Etkinlik çevresi içerisinde yazarlar, söz bilimsel sorunu belirlemenin ardından metin üretme etkinliğini gerçekleştirirler. Girilen metin üretme sürecinde, yazarların konu hakkında sahip oldukları bilgileri uzun süreli belleklerinden çekmeleri ve bu bilgileri çözümleyip okurlarının gereksinimlerini göz önüne alarak aktarmaları gerekmektedir. Ancak bir metin üretebilmek için konu ve okur hakkında bilgiye sahip olunması yeterli değildir. Yazarın metinleştirme eylemiyle ilgili sahip olduğu bilgiler de önemlidir (Ülper, 2008). Metin oluşturma süreci devam ederken, faaliyet ortamına üretilen metin dâhil olur. Metin oluşturma süreci, yazarın zaman ve dikkatini üretilen metne vermesini gerektirmektedir. Ancak diğer yandan üretilen metin, yazarın uzun süreli belleğindeki bilgiler ve yazarın söz bilimsel sorunla başa çıkma planları gibi yazma sürecini yönlendiren iki ayrı durum ile de yarış içerisine girmektedir (Can, 2018). Yazarın uzun süreli belleği; etkinlik çevresinden sonra gelen ikinci temel faaliyet alanıdır. Uzun süreli bellek konu bilgisini, iletişimsel bilgi ve dilsel bilgileri içermektedir (Bayat, 2020). Yazarlar, yazma sürecinde konu bilgisi alanından bilgileri okur, konu ve yazmayı planlamayla ilgili olanları yeri geldikçe kullanır (Ülper, 2008). Yazar bu süreçte yazısına dair sahip olduğu bilgilerin yanı sıra yazının hitap etmesini planladığı okurun bilgisini de uzun süreli belleğinde tutar. Yazma süreci boyunca uzun süreli belleğinden çağırdığı bilgileri göz önüne alır ve süreci bu çerçevede şekillendirir. Yazar bu süreçte uzun süreli belleğinde var olan yararlı ve tutarlı bilgiler ile anlamlı bağlar oluşturur, yalnızca metni için ihtiyaç duyduğu bilgileri belleğinden çağırmakla kalmaz aynı zamanda okur için uygunluğunu da gözeterek

metni düzenleme sürecine katkı sağlar; bu noktada da iletişimsel bilgilerini etkin hâle getirerek metnin tutarlı bir şekilde oluşmasını sağlaması gerekmektedir. Etkinlik çevresi ve uzun süreli bellekten alınan bilgilerin, yazarın zihninde nasıl şekilleneceği ise yazma süreci aşamasında gerçekleşmektedir (Bayat, 2020). Yazma süreci, yazma ediminin son faaliyet alanıdır; planlama, yazıya aktarma (metinleştirme) ve gözden geçirme birimlerinden oluşur (Güneş, 2021). Planlama biriminde yazarlar, yazılı olarak kullanılacak bilginin içsel bir temsilini oluştururlar (Flower ve Hayes, 1981). Yazma ile sözlü iletişim kurma arasındaki en belirgin ayrım planlama aşamasında belirginleşir. Yazma, öncesinde tasarlanmış olan bir planlamayı gerekli kılar. Yazar belirlediği amacı metin ile gerçekleştirir ve bu sürece planlama ile başlar. Yazar amacına göre yapacağı planlamada düşüncelerini düzenler. Planlama birimi düşünce üretmeyi kapsar ve bu düşünce üretme yazma süreci boyunca devam eder. Bilgi bellekte bazen düzenli olarak bazen de parça parça, bağlantısız ve çelişkili bir biçimde bulunur. Eğer yazarın belleğindeki düşünce yapısı söz bilimsel etkinliğe yeterince uygun değilse düşünceleri anlamlı ve tutarlı bir biçimde oluşturmak için diğer bir alt süreç olan düzenleme devreye girer ve yazarın anlamı oluşturmasına yardım eder (Flower ve Hayes 1981). Düzenleme biriminde yazarın ustalığı ile doğru orantılı olarak düzenlemeye ayrılan süre artıp azalır. Yazma sürecinin diğer alt birimi yazıya aktarmadır. Yazıya aktarma, düşünceleri yazılı dile aktarma işidir. Diğer bir deyişle yazarın yazılı metin oluşturma işidir. (Flower ve Hayes 1981). Yazma sürecinin son alt birimi gözden geçirmedir. Gözden geçirmenin değerlendirme ve düzeltme olmak üzere iki alt süreci vardır. Planlama aşamasında düşüncelerini üreten ve düzenleyen yazar, yazıya aktarma eylemiyle düşüncelerini yazılı metin haline getirir. Ancak düşünceler ve dil tam anlamıyla uyuşmaz. Bu nedenle de yazar düşüncelerini veya metni ya da her ikisini gözden geçirerek düşünce ve dil arasındaki uyumsuzluğu en az seviyeye indirmeyi amaçlar (Cho, 2003). Kısacası Hayes ve Flower yazma modeli yazma süreci; planlama, yazıya aktarma, değerlendirme ve düzeltme birimlerini içerir ve bu birimler yazma süreci boyunca aşamalı olarak değil, sürece yayılmış ve tekrarlı olarak devam eder.




*Şekil 7.* Hayes ve Flower yazma modeli (Hayes ve Flower, 1981; akt. Can, 2018)

## 2.11. Metin ve Metin Türleri

Metin kelimesi Arapça kökenlidir ve bir yazıyı biçim, anlatım ve imlâ özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; matbu ya da el yazması parça anlamına gelmektedir. Ayrıca bir mesaj taşıyan, öğeler kullanılarak oluşturulmuş ve kendi içerisinde kapalı bir yapı olarak da tanımlanmaktadır (Başaran 2007; Başaran, 2020).

Metinler konuyu ele alış, işleyiş ve anlatım biçimleri bakımından farklılıklar gösterebilmektedir (Özkan, 2022). Şiir, tiyatro, hikâye, roman, anı, gezi yazısı, mektup, fıkra, makale, deneme, eleştiri, röportaj vb. insanın anlatma ihtiyacından doğan anlatım türleridir (Kavcar vd., 2002). Metin türlerinin oluşmasında metni inceleyen bilim insanlarının bakış açılarının farklı olması sebebiyle çeşitli sınıflamalara ulaşmak mümkündür. Adalı (2011) da bu düşünceyi desteklemekte ve türlerin belirlenmesinin, türler arasındaki geçişler sebebiyle çok sağlıklı olmadığını ifade etmektedir ve metinleri kurmaca, gerçek yaşamdan kaynaklanan ve düşünce-bilgi ağırlıklı olmak üzere üçe ayırmaktadır. Şiir,

roman, hikâye, masal kurmaca türlere; mektup, anı, gezi yazısı, röportaj gibi türler yaşama bağlı türlere; deneme, makale gibi türler ise düşünce-bilgi ağırlıklı türlere örnek verilebilmektedir (Özkan, 2022).

### 2.11.1. Hikâye Nedir?

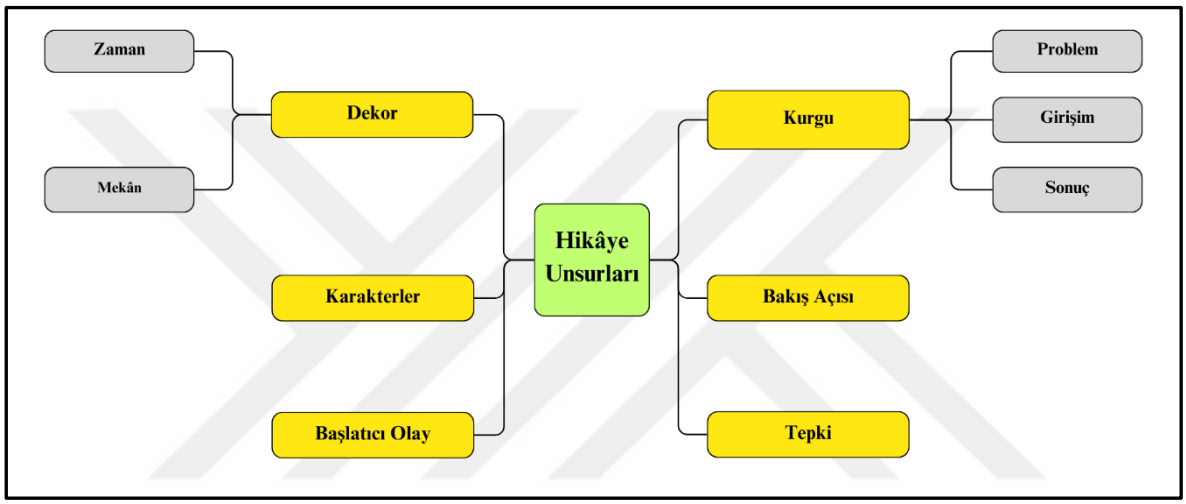
Hikâye yaşanmış ya da yaşanması olağan olan olay ya da olayları, bir fikre gönderme yapmak amacıyla yer, zaman ve kişi unsurlarının da kullanılmasıyla oluşturulan küçük anlatımlardır (Aktaş, 2018). Hikâyeler okuyucuya yorum yapma, anlam çıkarma, organize etme, hatırlama, bağ kurma, problem çözme gibi süreçleri sunan etkili metinlerdir (Akyol, 2014). Yazarlar hikâye oluştururken çoğunlukla kendi hayatından yola çıkarak başından geçen olayları aktarma eğilimi göstermektedir (Jordan, 2007). Yaşanılan bu olaylar aynen aktarıldığı gibi ufak değişikliklere de uğrayabilmektedir (Başaran ve Akyol, 2009). Yazılan hikâyede yazarın kendi hayatı dışında farklı farklı olay örgülerini yazması ise yazarın zayıf değil iyi yazar olduğunu göstermektedir.

Hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler ile ilgili tanımlamalar yapılır, problemin çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir (Akyol, 1999). Hikâyenin en uzun kısmı olan gelişme bölümünde problem ve problemin çözümü ele alınır. Sonuç bölümünde ise problem çözülerek karmaşık şekilde ele alınan olaylar toparlanır. Güneş (2003) ise hikâyeyi serim, düğüm, çözüm olmak üzere üç bölüme ayırmaktadır. Serim bölümünde mekân ve insan tasvirlerine yer verilerek mekân ile insan arasındaki ilişkiler betimlenir. Düğüm bölümünde kahramanlar olay içerisindeki çatışmalarla gösterilir. Olaylar geliştikçe çatışma şiddeti de artış gösterir. Çözüm bölümünde ise kahraman beklenen ya da beklenmeyen sonla karşılaşarak çözüm üretir.

#### *2.11.1.1. Hikâye Unsurları*

Alan yazın incelendiğinde, hikâyelerde bulunması gereken unsurları belirten çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Smith, 1999; Bülbül, 2000; Gülensoy, 2000; Aktaş

ve Gündüz, 2002; Yardımcı ve Tuncer, 2002; Çetişli, 2004; Kirszner & Mandel, 2004; Yakıcı vd., 2005; Akyol, 2006; Avraamidou & Osborne, 2009; Sarı, 2011; Şahin, 2012; Oğuzkan, 2013; Cemiloğlu, 2015; Duran ve Bitir, 2020). Bu çalışmalardaki hikâye unsurları ile ilgili yapılan sınıflamalar incelendiğinde; yaşanmış veya yaşanması muhtemel hayali bir olayın, olayın yaşandığı döneme ait bir zaman diliminin, olayın ana kahramanı olan karakterler ve olayın geçtiği iç veya dış mekân gibi unsurların ortak olduğu görülmektedir. Ancak daha detaylı açıklamalar şema ile başlayarak paylaşılmıştır.




*Şekil 8.* Hikâye unsurları

#### *2.11.1.1.1. Dekor (Sahne)*

Bu bölümde hikayedeki olayın nerede ve ne zaman gerçekleşeceği fiziksel çevrenin özellikleriyle birlikte paylaşılmaktadır (Coşkun, 2009; Akyol, 2014; Aktaş, 2018).

#### *2.11.1.1.2. Zaman*

Hikâyelerde olaylar belli bir zaman diliminde başlayarak sona ermektedir (Temizkan, 2011). Öykudeki zaman kronolojik bir şekilde geçmişte belirlenen bir noktadan ileriye doğru ilerleyebildiği gibi bulunan noktalardan geriye dönüşlerde gerçekleşebilmektedir (Coşkun, 2009).

#### *2.11.1.1.3. Mekân*

Hikâyedeki olayların gerçekleştiği sahnedir. Bu nedenle mekân olmadan olay örgüsü gerçekleşemez (Temizkan, 2011). Hikâyede saray, ev, mağara, hapishane, okul, hastane gibi kapalı mekanlar olabildiği gibi bahçe, orman, tarla, yol ve benzeri açık mekanlar da kullanılabilir. Bazı hikayelerde bütün olaylar tek bir mekânda meydana gelirken, bazı hikayelerde olaylar farklı mekanlarda da gerçekleşebilir (Coşkun, 2009).

#### *2.11.1.1.4. Karakterler*

Hikâyedeki karakterler, insanlar ya da kişiselleştirilmiş hayvanlardır. Karakterler, hikâyenin en önemli unsurunu oluşturmaktadır çünkü olay bir grup karakterin ya da tek bir kişinin üzerinde geçer. Genellikle bir karakter üzerinde yoğunlaşılır veya iki ya da üç yardımcı karakter ile olaylar geliştirilebilir (Tompkins, 2008). Hikâyenin uzunluğuna ve hikayedeki olayların karmaşıklığına göre ana karakter birden fazla da olabilir. Ana karakter hikâyenin en önemli kahramanıdır ve problemin oluşmasında ve çözüme kavuşturulmasında en önemli görevi üstlenir. Ana karakter etkin olmayan ancak olayların oluşmasında katkı sunan kişilere de yardımcı karakter denir (Coşkun, 2009; Akyol, 2014; Aktaş, 2018).

Hikâyede yer alan karakterlerin başarılı tasviri, hem dış görünüşü hem de karakterin kişiliğini içerir. Yazarlar karakterlerini oluştururken hem kişiliğini hem de davranışlarını düşünerek oluştururlar. Çünkü karakterlerin kişiliği dış görünüşlerini de etkiler. Ayrıca karakterin kişiliği ve oluşturulan kurgu, karakterin davranışlarını eylemlerini de yönlendirecektir (Witherell ve McMackin, 2005; Aktaş, 2018).

#### *2.11.1.1.5. Başlatıcı Olay*

Başlatıcı olay hikâyede gerçekleşen olaylar dizisini başlatan olaydır. Başlatıcı olayın ana görevi hikâyede çözülmesi gereken problemi ortaya çıkarmaktır. Çoğunlukla bir canlı tarafından yapılmamış ve fiziksel bir sebebe dayanan bir doğal olay, kahraman ya da

hikayedeki diğer karakterler tarafından gerçekleştirilen bir eylem veya acı, açlık ya da hastalık gibi fizyolojik durumlarda meydana gelen içsel bir olay olabilir (Stein ve Glenn, 1975 akt. Özmen, 1999; Coşkun, 2005 akt Can, 2018).

#### *2.11.1.1.6. Bakış Açısı*

Hikâyede yazar olanları anlatır, detaylara yer verir ve hedef kitlenin olanları hissedip, görebilmesine yardım etmek için betimleyici kelimeler kullanır. Öyküler, çoğunlukla birinci ağızdan anlatılır. Öykünün hedef kitleyi motive edebilmesi amacıyla yeterince sürpriz barındırması gerekmektedir. Bu da önceden yapılan imalar, ilgi çekici detaylar, beklenmeyen sonlarla sağlanabilir (Witherell ve McMackin, 2005).

#### *2.11.1.1.7. Kurgu*

Kurgu hikâyenin problemlerini, çözümlerini ve sonucunu içerir. Yazarların hikâyenin ögelerinin yanında problem ve çözüm arasındaki aşamaları listelemeleri değil çabayla örülmüş olaylar zinciri geliştirmeleri gerekmektedir. Oturmuş bir kurgu, okuyucunun hikâyeye devam etmesini sağlamaktadır (Witherell ve McMackin, 2005).

#### *2.11.1.1.8. Problem*

Problem hikayedeki var olan olayların merkezinde yer alan çatışma durumudur. Bu çatışma, başlatıcı olaydan sonra ortaya çıkarak ana karakterin hikayedeki diğer karakterlerle veya doğal engellerle mücadelesiyle ortaya çıkmaktadır. Okuyucu hikâye boyunca problemin çözülüp çözülmeyeceğini çözüme kavuşacaksa da bunun nasıl gerçekleşeceğini merak eder (Coşkun, 2009).

#### *2.11.1.1.9. Girişim*

Girişim Hikayedeki karakterlerin belirlenen bir hedefe ulaşmak için gösterdikleri gözlenebilir fiiller olarak ifade edilebilir. Bu bölümün en önemli görevi, çözüme yol açmasıdır. Girişim, hikâyenin en uzun ve en detaylı bölümünü oluşturur (Stein ve Glenn 1975 akt. Özmen,1999; Aktaş, 2018).

#### *2.11.1.1.10. Sonuç*

Hikâyenin sonuç bölümü problemle doğrudan ilişkilidir. Olumlu veya olumsuz olabilir. Sarfedilen çözüm çabalarının ortaya ne koyduğunu bildirir. Sonuç bölümünün hikayedeki anlatılanlarla (olay, sahne, karakterler vb.) tutarlı ve inandırıcı olmalıdır. Ayrıca sonuç, duygusal açıdan da doyum sağlayıcı bir nitelik taşımalıdır (Akyol, 2014.)

#### *2.11.1.1.11. Tepki*

Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sahip olduğu duyusal ve bilişsel davranışlardır. Hikâyedeki tepki iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut hikâyedeki ana karakterin tepkisidir. Hikâyedeki olaylar kahraman açısından mutlu veya mutsuz şekilde sona erebilme ihtimali taşımaktadır. Olayın çözüm şekline göre tepki olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Bazen metinde ana karakterin tepkisi açıkça belirtilirken bazen de tepki verilmez ve okuyucunun genel sonuçtan hareketle tahminde bulunması gerekir (Stein ve Glenn 1975 akt. Özmen,1999; Akyol, 2014).

# BÖLÜM III

# İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan yazma/yazar ilişkileri ve sesli düşünme protokollerine ilişkin alan yazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Kellogg 1987' de gerçekleştirdiği çalışmasında yazarların bir konu hakkındaki bilgilerinin çeşitli yazma süreçlerinde işlem zamanı ve bilişsel çabayı nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu süreçler; fikirlerin planlanması, fikirlerin metne dönüştürülmesi ve süreç içerisinde oluşturulan fikirlerin ve metnin gözden geçirilmesi olarak belirtilmiştir. Araştırmada iki deney yürütülmüştür. Birinci deneyde bir konu seçilmiş, konu ile ilgili çoktan seçmeli soruların bulunduğu test yazarlara uygulanmış, test sonuçlarına göre konu hakkında bilgili ve bilgisiz olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney ikide ise konu bilgisini içeren herhangi bir test uygulanmamış, iki konu yazarlara sunularak seçim yapmaları istenmiştir. Sonuçlar hem düşük hem de yüksek bilgiye sahip yazarların kompozisyon boyunca planlama, çeviri ve revizyonu birbirine karıştırdığını göstermektedir. Yazma süresinin yaklaşık %50'si yazıya aktarmaya ayrılmışken, planlamaya harcanan zaman azalmış, gözden geçirmeye harcanan zaman ise yazma ilerledikçe artmıştır. Yüksek bilgiye sahip yazarlar genellikle düşük bilgiye sahip yazarlardan daha az bilişsel çaba harcamışlardır. Bu durum, bilgili yazarların daha otomatik olarak yazabileceğini varsayan iş yükü hipotezini desteklemektedir. İki grup arasında yazma performansında önemli bir fark gözlenmemiştir.

Bulgular, hâkim olunan konu bilgisinin gerekli bilişsel çabayı azaltırken zaman dağılımını önemli ölçüde değiştirmediğini göstermektedir.

Ferrari, Bouffard ve Rainville (1998) Kanada'da yaptıkları çalışmada iyi ve zayıf yazarların arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 48 üniversite öğrencisini öğretmenlerinin görüşleri esas alınarak iyi ve zayıf yazar olarak sınıflandırmışlardır. Yapılan sınıflama sonrasında 23 iyi yazar, 25 zayıf yazara ulaşılmıştır. Yazarlardan elli dakika içerisinde bulundukları şehir ile bir başka şehrin benzerlik ve farklılıklarını içeren bir karşılaştırma metni yazmalarını istenmiştir. Araştırma devamında iyi ve zayıf yazarların söylem bilgilerini, öz-düzenlemelerini ve ürettikleri metinlerin kalitesine ek olarak metnin uzunluğunu karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda zayıf yazarların iyi yazarlardan daha doğrusal olmadıklarını ve yazılarını düşük aktiflik seviyesinde öz-düzenledikleri görülmüştür. Ayrıca iyi yazarların yazmaya başlamadan önce zayıf yazarlara kıyasla daha fazla düşündükleri, bu sürecin daha uzun olduğu; iyi yazarların zayıf yazarlara göre daha nitelikli ve uzun metinler yazdıkları görülmüştür. Araştırmacılar, yazarların hikâye yazarken ne düşündüklerinin bilinememesinin araştırmanın sınırlılığı olduğunu belirtmişlerdir.

Honeycutt (2002) tarafından doktora tezi olarak gerçekleştirilen araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıftayken eyalet gerekliliklerine göre okuma sınavını geçen ancak dördüncü sınıf anlatı yazma sınavını geçemeyen, yani iyi okuyucu ama zayıf yazar olan öğrencilerin, anlatı metni yazarken deneyimledikleri stratejileri, anlayışı ve anlamı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, iyi okuyucu ama zayıf yazar olan öğrencilerin okuma ve yazma arasındaki bilişsel taleplerin farkını anladıklarını, okumanın bilgi edinme yazmanın ise bilgi üretme olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca, okuma ve yazma anlatı metinlerindeki metin özelliklerinin benzerliklerini tanımakta, ancak okudukları metinlerde tanıdıkları kavramları yazdıkları metinlere transfer yapamamaktadırlar. Çalışmanın sonuçları, bu öğrencilerin hem ön yazma stratejileri hem de hikâye dilbilgisi şemasını kullanma bilgi ve uygulamasının olmaması nedeniyle anlatı metinlerini planlama ve oluşturma konusunda zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca, yazdıkları metinleri

değerlendirmek ve gözden geçirmek için öz düzenleme stratejilerini kullanmamakta, yazma konusunda güçlü olumsuz duygularla engellenmektedirler ve kendilerini zayıf yazarlar olarak algılamaktadırlar. Araştırmacı çalışmasının sonunda yapılandırılmış yazı atölyelerinin yukarıda bahsedilen sorunlara çözüm getirerek fayda sağlayabileceğini bildirmiştir.

Saddler ve Graham (2007) tarafından yapılan araştırmada yazma bilgisinin yazma performansıyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, daha yetenekli yazarların daha az yetenekli yazarlardan bilgili olduğunu ve bilgi düzeyindeki farklılıkların yazma performansıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca daha yetenekli yazarlar için yazma bilgisinin hikâye yazma performansıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu da bulunmuştur. Bu çalışma, yazma bilgisinin yazma gelişiminde önemli bir faktör olduğunu ve bilginin artırılmasına yönelik eğitimin yazma performansını iyileştirebileceğini göstermektedir.

Trapsilo (2016) tarafından yapılan araştırma sesli düşünme protokollerinin yazma becerisine olan etkisini görmek amacıyla Endonezya'da yürütülmüştür. Araştırma başlangıcında deney ve kontrol grupları belirlenmiş, iki gruptan da geleneksel yöntemlerle yazı yazmaları istenmiştir. İlk test sonrası, deney grubuna sesli düşünme protokolleri kullanılarak yazı yazmaları istenmiş, çalışma sonunda deney ve kontrol gruplarına tekrar hikâyeler yazdırılmış, sesli düşünme protokollerini kullanan deney grubu üyelerinin yazma becerilerinin geliştiği; geleneksel yazma yöntemlerini kullanan kontrol grubunun ise yazma düzeyinde değişiklik olmadığı görülmüştür. Araştırma bulguları sesli düşünme protokollerinin yazılı anlatım performansını geliştirmek için etkili bir strateji olabileceğini göstermektedir.

Abas ve Abd Aziz tarafından 2016 yılında yapılan araştırmada Endonezyalı İngilizce öğrencilerinin yazma süreçleri incelenmiş ve sesli düşünme protokolünün yazma sürecini anlamada etkili olup olmadığı araştırılmıştır. İyi yazar olarak nitelendirilen altı öğrenciden elde edilen verilere göre, tüm katılımcıların yazma süreçleri şu aşamalardan geçmiştir: ön yazma, planlama, taslak oluşturma, duraklama, okuma, gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama. Araştırma sonunda sesli düşünme protokolünün katılımcılar üzerinde farklı

etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beş katılımcı sesli düşünme protokolünün düşüncelerini ve fikirlerini düzenlemede yardımcı olduğunu kabul etmiştir. Ancak bir katılımcı sesli düşünme protokollerinin kullanılmasının aynı anda yazı yazmayı ve sözlü olarak ifade etmeyi gerektirmesinin yazma görevine odaklanmayı zorlaştırdığını belirtmiştir. Bulut ve Ertem'in (2021) gerçekleştirdiği araştırmada iyi ve zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında kullandıkları okuma-anlama stratejilerinin belirlenerek zihinsel süreçlerin betimlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören ve ölçütlere göre iyi ve zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrencilere sesli düşünme yöntemi uygulanmıştır. Sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu öğrencilerin kullandıkları okuma-anlama stratejilerinin ve buna bağlı olarak gerçekleşen zihinsel süreçler hakkında çeşitli ve detaylı sonuçlara ulaşılmıştır. İyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde daha fazla strateji kullanımı gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Bu sonuçla birlikte öğrencilerin küçük yaşlarda oldukları göz önünde bulundurulduğunda okuma-anlama stratejilerini farkında olmadan kullandıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca hem iyi ve hem de zayıf okuyucuların, zihinsel süreçler bakımından değerlendirme düzeyine daha az ulaşmış oldukları da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Uçar Rasmussen ve Cora İnce (2017) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirleyerek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğini ve genellenebilirliğini incelemeyi amaçladıkları araştırmayı özel öğrenme güçlüğü olan üç kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. raştırmada, tek-denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla dokuz okuma metni ve bunlara ait üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerine göre planlanmış on beş soru kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 1-) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, verilen okuma metinlerindeki (5N1K) sorularını yanıtlama, metindeki olayları tahmin etme, olayların sırasını hatırlama, çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama konusunda ve 2-) tahminde bulunma, zihninde canlandırma, ön bilgilerle

ilişkilendirme, izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda güçlük yaşadıkları belirlenerek 3-) sesli düşünme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonunda, yöntemin bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmelerinde etkili olduğu ve 4-) yöntemin bu bireylerin stratejileri farklı okuma metinlerine genellemelerinde önemli bir gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bulunan yazma/yazar ilişkileri ve sesli düşünme protokollerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde oluşturulan metne yönelik konu bilgisinin yazma sürecini olumlu ya da olumsuz etkilediği; iyi ve zayıf yazarların yazma süreçlerinin söylem bilgisi, öz-düzenleme, üretilen metin kalitesi ve metnin uzunluğu gibi çeşitli değişkenlerde farklılaştığı; iyi okuyucu oldukları hâlde zayıf yazar olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin ön yazma stratejileri ve metin türüne ilişkin bilgi düzeylerinin yazma becerilerini etkilediği; sesli düşünme yönteminin zihinsel süreçleri ortaya çıkarma amacıyla kullanıldığı ve sonucunda detaylı bilgilere ulaşılabildiği, sesli düşünme yönteminin yazma becerisini genellikle olumlu açıdan etkileyerek öğretim yöntemi olarak kullanıldığında süreç sonunda yazma düzeyini artırabildiği; özellikle iki dilli öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarda (Alkhatnai, 2016; Maharani, Fauziati ve Supriyadi, 2018; Yang, Zhang ve Parr, 2019; Jiang, 2021; Gerova, 2022) yabancı dil öğreniminde sesli düşünme yöntemiyle yazma becerilerinin iyileştirilebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak sesli düşünme yönteminin yazma süreçlerini ortaya çıkarmada etkili bir yöntem olduğunu; yazarların yazmaya yönelik bilgilerinin yazma faaliyetlerini ve ürettikleri metinleri etkilediğini göstermektedir.

# BÖLÜM IV

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temel alınmıştır. Herhangi bir araştırmanın nitel ya da nicel olduğunun en önemli göstergesi araştırmanın temelini oluşturan felsefi ve kuramsal bakış açısıdır. Bilimsel düşünce ve metodolojinin gelişimindeki dönemler dikkate alındığında dayandıkları varsayımlar, çözmeye çalıştıkları problemler, bu problemleri çözerken izledikleri yollar ve kullandıkları teknikler farklı bilimsel paradigmaları ortaya çıkmıştır (Şahin Kalyon, 2023).

Alanyazında çeşitli nitel araştırma desenleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi de durum çalışmasıdır. Durum çalışması, "nasıl" ya da "neden" sorularıyla başlayan ve bu sorulara yanıt arayan, araştırmacıya zengin veri toplama olanağı sağlayan nitel araştırma türüdür (Yin, 2009). Durum çalışması, özel bir zaman ve yer gibi sınırlandırmalara sahip özel bir durumun belirlenmesi ile başlar. Özel bir durumun ve bir amacın belirlenmesi durum çalışmasının yürütülebilmesi için önem taşımaktadır (Creswell, 2013). Yıldırım ve Şimşek

(2011) de durum çalışmalarındaki en büyük sorunun durumun ne olduğunun belirlenmesine yönelik olduğunu belirtmektedirler. Duruma ilişkin derin bulgulara ulaşma nitel bir araştırmanın kalitesini artıracağı için birçok veri toplama aracının kullanılması gerekmektedir. Durum çalışması, araştırmacının durumlardan çıkardığı genel anlam çerçevesinde oluşturduğu sonuçlar ile son bulur (Gündoğdu ve Eken, 2021).

Durum çalışmalarında iyi belirlenmiş araştırma probleminin önemi yadsınamayacağı gibi araştırmanın yürütüleceği çalışma grubunun belirlenmesi de oldukça önemlidir. Çalışma grubunun belirlenmesi, belirlenen problem durumunun çerçevesi ve niteliği ile kolaylaşabilmektedir. Yapılan bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazarken ne gibi düşüncelere sahip oldukları, hangi davranışları sergiledikleri ve bu davranışlar esnasında hangi duygu durumlarını yansıttıkları merak konusu olmuş ve bu sürecin betimlenmesi ile ilgili araştırma ortaya çıkmıştır. Araştırmada sesli düşünme yönteminin kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin hikâye yazma esnasındaki zihinsel süreçlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin yazma sürecinde gösterdikleri davranış ve yansıttıkları duygular da araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı Bayburt ilinin Merkez ilçesi dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören yüz öğrenci içerisinden amaçlı örnekleme ile seçilmiş on öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda amaç, en zengin bilgi ve verilere ulaşmak olduğu için nicel araştırmaların aksine amaçlı örnekleme yöntemleri daha fazla kullanılmaktadır (Yazar ve Keskin 2021). Araştırmada amaçlı örneklemenin alt türlerinden biri olarak ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen kriterleri karşılayan vakaların/durumların örnekleme seçilmesi olarak açıklanmaktadır

(Gezer, 2023). Araştırmacı yüz kişiden oluşan ilkokul dördüncü sınıf öğrenci grubuna hikâye yazma etkinliği ile hikâyeler yazdırmıştır. Yazılan hikâyeler değerlendirilirken dokuz öğrencinin hikâye metin türünü karşılayacak yazı ürünü oluşturmadığı tespit edilmiş; dört öğrencinin oluşturduğu metinler ise yazılarının okunamaması sebebiyle değerlendirme dışında tutulmuştur. Geri kalan 87 öğrencinin hikâyeleri hikâye değerlendirme formu ile birlikte değerlendirilmiş, yüksek ve düşük puanlar göz önüne alınarak yazma becerisi iyi ve zayıf seviyede olan öğrenciler belirlenmiştir. En yüksek puanları alan ilk beş öğrenci ve en düşük puanları alan son beş öğrenci araştırmanın ilerleyen aşamalarında görüşülmek üzere seçilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin dahil olduğu sınıfların sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınmıştır.

Tablo 4.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler*

| Öğrenciler | Yazma Düzeyi | Cinsiyet |
|---|---|---|
| Ö1 | İyi Yazar 1 | Kız |
| Ö2 | İyi Yazar 2 | Kız |
| Ö3 | İyi Yazar 3 | Kız |
| Ö4 | İyi Yazar 4 | Erkek |
| Ö5 | İyi Yazar 5 | Erkek |
| Ö6 | Zayıf Yazar 1 | Erkek |
| Ö7 | Zayıf Yazar 2 | Erkek |
| Ö8 | Zayıf Yazar 3 | Erkek |
| Ö9 | Zayıf Yazar 4 | Erkek |
| Ö10 | Zayıf Yazar 5 | Kız |

Tablo 4'te araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görülmektedir ki araştırmada beş iyi, beş zayıf yazar olarak nitelendirilebilecek toplam on öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler aşağıda paylaşılmıştır.

*Öğrenci 1; İyi Yazar 1:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre üst düzeyde yer alan Ö1, iyi yazar 1 (İY1) olarak kodlanmıştır. İY1'in cinsiyeti kızdır. Öğrencinin sınıf öğretmeninin görüşlerine göre okuma becerisi çok iyi, yazma becerisi çok iyi, konuşma becerisi çok iyi düzeydedir. Dört yıl içerisinde öğretmen değişikliği bir kez yaşanmıştır. Ö1'in anne ve babası lise mezunu;

anne ev hanımı iken baba esnaftır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahiptir; evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmaktadır. Ö1'in serbest zamanlarını kitap okuyarak ve televizyon seyrederek geçirdiği bilinmektedir.

*Öğrenci 2; İyi Yazar 2:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre üst düzeyde yer alan Ö2, iyi yazar 2 (İY2) olarak kodlanmıştır. İY2'nin cinsiyeti kızdır. Öğrencinin sınıf öğretmeninin görüşlerine göre okuma becerisi çok iyi, yazma becerisi çok iyi, konuşma becerisi çok iyi düzeydedir. Dört yıl içerisinde öğretmen değişikliği bir kez yaşanmıştır. Ö2'in anne ve babası üniversite mezunu; anne hemşire iken baba askeri personeldir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi iyi derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahiptir; evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmaktadır. Ö2'nin serbest zamanlarında bol bol kitap okuduğu bilinmektedir.

*Öğrenci 3; İyi Yazar 3*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre üst düzeyde yer alan Ö3, iyi yazar 3 (İY3) olarak kodlanmıştır. İY3'ün cinsiyeti kızdır. Öğrencinin sınıf öğretmeninin görüşlerine göre okuma becerisi çok iyi, yazma becerisi çok iyi, konuşma becerisi iyi düzeydedir. Dört yıl içerisinde öğretmen değişikliği yaşanmamıştır. Ö3'ün annesi ve babası üniversite mezunu; anne öğretmen iken baba askeri personeldir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi iyi derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahiptir; evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmaktadır. Ö3'ün serbest zamanlarında bol bol kitap okuduğu ve oyun oynadığı bilinmektedir.

*Öğrenci 4; İyi Yazar 4:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre üst düzeyde yer alan Ö4, iyi yazar 4 (İY4) olarak kodlanmıştır. İY4'ün cinsiyeti erkektir. Öğrencinin sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre okuma becerisi çok iyi, yazma becerisi çok iyi, konuşma becerisi çok iyi düzeydedir. Dört yıl içerisinde öğretmen değişikliği yaşanmamıştır. Ö4'ün annesi ve babası üniversite mezunu; anne öğretmen iken baba emniyet personelidir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi iyi derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahiptir; evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmaktadır. Ö4'ün serbest zamanlarında bol bol kitap okuduğu bilinmektedir.

*Öğrenci 5; İyi Yazar 5:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre üst düzeyde yer alan Ö5, iyi yazar 5 (İY5) olarak kodlanmıştır. İY5'in cinsiyeti erkektir. Öğrencinin sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre okuma becerisi çok iyi, yazma becerisi çok iyi, konuşma becerisi çok iyi düzeydedir. Dört yıl içerisinde öğretmen değişikliği yaşanmamıştır. Ö5'in annesi ve babası lise mezunu; anne ev hanımı iken baba esnaftır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi iyi derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahiptir; evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmaktadır. Ö5'in serbest zamanlarında bol bol kitap okuduğu ve yazı yazma faaliyetleri gerçekleştirdiği bilinmektedir.

*Öğrenci 6; Zayıf Yazar 1:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre alt düzeyde yer alan Ö6, zayıf yazar 1 (ZY1) olarak kodlanmıştır. ZY1'in cinsiyeti erkektir. Öğrencinin sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre okuma becerisi orta, yazma becerisi zayıf, konuşma becerisi iyi düzeydedir. Dört yıl içerisinde üç kez öğretmen değişikliği yaşanmıştır. Ö6'nın annesi ve babası ilkokul mezunu; anne ev hanımı iken baba temizlik görevlisidir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi zayıf derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahip değildir, yıl içerisinde bir ya da iki kitap ancak okumaktadır; evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmamaktadır. Ö6'nın serbest zamanlarında genellikle dışarda oyun oynadığı bilinmektedir.

*Öğrenci 7; Zayıf Yazar 2:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre alt düzeyde yer alan Ö7, zayıf yazar 2 (ZY2) olarak kodlanmıştır. ZY2'nin cinsiyeti erkektir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre öğrenci; okuma becerisi zayıf, yazma becerisi zayıf, konuşma becerisi orta düzeyde olan İYEP öğrencisidir. Öğretmeni İYEP sürecinde dört temel beceride ilerleme katedilse de üzerinde durulmadığı için zamanla becerilerin zayıfladığını bildirmiştir. Dört yıl içerisinde üç kez öğretmen değişikliği yaşanmıştır. Ö7'nin annesi ve babası ilkokul mezunu; anne ev hanımı iken baba otobüs şoförüdür. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahip değildir, yıl içerisinde bir ya da iki kitap ancak

okumaktadır; evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmamaktadır. Ö7'nin serbest zamanlarında genellikle televizyon, belgesel seyrettiği bilinmektedir.

*Öğrenci 8; Zayıf Yazar 3:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre alt düzeyde yer alan Ö8, zayıf yazar 3 (ZY3) olarak kodlanmıştır. ZY3'ün cinsiyeti erkektir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre öğrenci; okuma becerisi zayıf, yazma becerisi zayıf, konuşma becerisi zayıf olan İYEP öğrencisidir. Öğretmeni İYEP sürecinde dört temel beceride ilerleme katedilse de üzerinde durulmadığı için zamanla becerilerin zayıfladığını bildirmiştir. Dört yıl içerisinde üç kez öğretmen değişikliği yaşanmıştır. Ö8'in annesi ve babası ilkokul mezunu; anne ev hanımı iken baba esnaftır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahip değildir, kitap okumayı ve okulu sevmemektedir; evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmamaktadır. Ö8'in serbest zamanlarında genellikle dışarda arkadaşlarıyla oyun oynadığı bilinmektedir.

*Öğrenci 9; Zayıf Yazar 4:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre alt düzeyde yer alan Ö9, zayıf yazar 4 (ZY4) olarak kodlanmıştır. ZY4'ün cinsiyeti erkektir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre öğrenci; okuma becerisi orta, yazma becerisi zayıf, konuşma becerisi orta olan İYEP öğrencisidir. Dört yıl içerisinde üç kez öğretmen değişikliği yaşanmıştır. Ö9'un annesi ve babası ilkokul mezunu; anne ev hanımı iken baba otobüs şoförüdür ve Ö7 ile akrabalık bağları bulunmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi orta derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahip değildir, evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmamaktadır. Ö9'un serbest zamanlarında genellikle dışarda arkadaşlarıyla oyun oynadığı bilinmektedir.

*Öğrenci 10; Zayıf Yazar 5:*

Hikâye değerlendirme formu sonuçlarına göre alt düzeyde yer alan Ö10, zayıf yazar 5 (ZY5) olarak kodlanmıştır. ZY5'in cinsiyeti kızdır. Sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre öğrenci; okuma becerisi orta, yazma becerisi orta, konuşma becerisi zayıf düzeydedir. Dört yıl içerisinde üç kez öğretmen değişikliği yaşanmıştır. Ö10'un annesi ve babası evlilik

birliğini sonlandırmıştır. Annesi ilkokul mezunu ve temizlik işi ile hayatını idame ettirirken babaya dair bilgi ne yazık ki elde edilememiştir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi zayıf derecededir. Öğrenci okuma alışkanlığına sahip değildir, ders çalışmaktan ve okuldan keyif almamaktadır. Evinde kendisine ait bir kitaplık bulunmamaktadır. Ö10'un serbest zamanlarında genellikle dışarda arkadaşlarıyla ya da ablalarıyla oyun oynadığı bilinmektedir.

### 4.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine veriler sözel ifadelerden oluşarak sayılara indirgenmez. Bu sebeple veri toplama teknikleri de farklılık göstermektedir. Nitel araştırmalarda katılımcılara müdahale edilmesi söz konusu değildir. Araştırmacı çalışma sürecinde katılımcılara yakın olmaya çalışır, katılımcıları gözlemler ve gerekli olduğunda görüşlerini alır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve durumların doğal ortamlarda bütüncül bir şekilde ortaya konmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı temel alınmış olup durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır. Durum çalışması, bir ya da ya daha fazla ortamın, durumun, olayın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında derinlemesine bir anlayış sunmak amacıyla birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmaktadır. Creswell (2013) de durum çalışmalarında birden çok veri kaynağının kullanılmasını önermekte ve tek bir veri kaynağına dayanan çalışmaların derinlemesine bir anlayış geliştirilmesi için yeterli olmayacağını savunmaktadır.

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme ve gözlem tekniklerinden faydalanılmıştır. Gözlem, nitel araştırmalarda kullanılan yaygın veri toplama tekniklerinden birisidir. Bir nesnenin veya olayın niteliklerinin ayrıntılı olarak tanımlanması amacıyla da yapılmaktadır.

Bu araştırma doğal ortamda gerçekleştirilmiş ve çalışma boyunca yapılandırılmış gözlem türü kullanılmıştır. Araştırmacı gözlemler süresince katılımcı olmayan gözlemci rolünü benimsemiştir. Öğrencilerin hikâye yazarken sergiledikleri sözel ve sözel olmayan davranışları belirlemek ve ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan gözlem yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerle etkileşim kurulmuştur. Araştırmacı gözlemler süresince öncelikle gözlemci olarak hareket etmiştir. Bu anlamda ortamın doğallığını bozmayacak şekilde öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmadan, hikâye yazma sürecinde belirlenen hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu kullanmıştır. Nitekim Selçuk (2001) gözlemcinin ortamın doğallığını bozmamaya dikkat etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Karasar (2013) da gözlemde önemli olanın gözlem boyunca doğal ortamın değişmemesi ve gözlemlenmek istenen özelliklerin mümkün olduğunca eksiksiz kaydedilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Görüşme ise, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada yapılan görüşme yaklaşımı da bireysel ve yapılandırılmamış görüşme türüne örnektir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler yüz yüze ve her bir öğrenci ile bireysel olarak yürütülmüştür. Kişiye özel detaylı bireysel deneyimler elde etmede bireysel ve yüz yüze görüşme yönteminin en sağlıklı yol olduğu belirtilmektedir (Karasar, 2013). Ayrıca çalışmada derinlemesine görüşme imkânı tanıyan sesli düşünme yöntemi, durum çalışması kapsamında kullanılmıştır. Katılımcıların hikâye yazma sürecinde duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sonucunda elde edilen veriler, yazma sürecinin betimlenmesinde yardımcı olmaktadır. Her bir öğrencinin sesli düşünme süreci, katılımcıların da onayıyla ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir ve süreç sonunda kaydedilen ses dosyaları yazıya aktarılarak sesli düşünme protokolleri/tutanakları oluşturulmuştur. Bu şekilde görüşme sonucundan elde edilen tüm veriler ayrıntılı bir şekilde değerlendirilebilir duruma getirilmiştir (Karasar, 2013). Nitel araştırmalarda anlamı derinleştirme, ayrıntıları yakalama ve nedenselliği daha doğru bir biçimde ortaya koymak için farklı teknikler birlikte kullanılabilmektedir. Kombinasyona dahil edilen tekniklerin aynı sonucu vermesi beklenmez ancak tutarlılığın test edilmesi ve

nedensel ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi sağlanabilir (Patton, 2018). Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ise aşağıda sunulmuştur.

### 4.3.1. Hikâye Değerlendirme Formu

Hikâye değerlendirme formu, uygulama öncesinde iyi ve zayıf yazar olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin seçilmesi amacıyla öğrenci grubunun yazdıkları hikâyeleri değerlendirme sürecinde kullanılmıştır. Alanyazında bulunan hikâye değerlendirme ölçekleri (Akdağ, 2019; Arı, 2010; Erdoğan, 2012; İzdeş, 2011; Karatay, 2013; Öztürk, 2007; Sever, 2013) incelenmiştir. İnceleme sırasında araştırma kapsamında kullanılması düşünülen ölçeğin hikâyede yer alan unsurları içermesine, yazılı anlatımı değerlendirmeye yönelik olmasına ve değerlendirilen ölçütlerin dördüncü sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlerden hareketle araştırmanın amaçlarına en uygun ölçeğin İzdeş (2013) tarafından hazırlanan Kaya (2016) tarafından ilkokula uyarlanan "Hikâye Değerlendirme Formu" olduğu görülmüştür. Kaya'nın oluşturduğu ilkokul öğrencilerine de uygun olan olan form, çeşitli düzenlemeler yapılarak kullanımı için formun ilk sahibi İzdeş'ten (EK 1) ve düzenlemelerle oluşturulan ikinci form için Kaya'dan izin alınmıştır (EK 2).

İlgili form, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeleri değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır ancak araştırmacının etkinlik kâğıdı (EK 3) kullanması sebebiyle "kenar boşluğu" ölçeği formdan çıkarılmıştır. Diğer yandan öğrencilere hikâyelerin tek bir uygulama ile yazdırılması nedeniyle de araştırmacı formda bulunan "taslak" unsuruna da yeni formda yer vermemiştir. Oluşturulan yeni form (EK 4) araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla öğrencilere yazdırılan hikâyelerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Öğrenci gurupları tarafından yazılan hikâyeler paragraf, başlık, kişiler, mekân, zaman, olay örgüsü, problem/düğüm noktası, çözüm, ana fikir, kelime, cümle, bağdaşıklık (cümleler arası bağlantı), paragraf, yazım ve noktalama ölçütleriyle değerlendirilmiştir. Hikâye değerlendirme formundaki bu ölçütler gerçekleştirilme

derecelerine göre çok iyi, yeterli, kabul edilebilir ve yetersiz olmak üzere dört düzeyde değerlendirilerek ve puanlandırılmıştır. Puanlama sistemine göre en yüksek puan 60 iken; en düşük puan 15'tir. Öğrencilerin hikâyeleri formun puanlama sistemine göre değerlendirilerek çalışma grubu oluşturulmuştur.

### 4.3.2. Sesli Düşünme Protokolleri/Tutanakları

Sesli düşünme protokolleri veya tutanakları sesli düşünme esnasındaki sözel fikirlerin yazıya aktarılmış hâlidir. Sesli düşünme süreci iki aşamada uygulanmaktadır. İlk aşamada sesli düşünme eğitimi yapılırken; ikinci aşamada uygulama gerçekleştirilmektedir (Montague ve Applegate, 1993). Sesli düşünme eğitim süreci katılımcı ve uygulayıcının bireysel görüştüğü üç aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk olarak uygulayıcı, katılımcıya çalışmanın amacını açıklayarak sesli düşünme tekniğinin gerçekleştirilen çalışmada neden kullanıldığı üzerine katılımcıyı bilgilendirmektedir (Özkubat ve Özmen, 2018). Girişin ardından ikinci olarak uygulayıcı, katılımcıya model olarak sesli düşünme yöntemini uygular, çalışmayı örneklendirir. Bu süreçte uygulayıcı belirtilen etkinlikte kendisini sorgulama, kendini talimatlandırma ve kendini izleme gibi davranışları sözlü olarak paylaşır; sesli olarak düşünür (Rosenzweig vd., 2011). Son aşamada ise uygulayıcı, katılımcıya etkinliğin farklı bir örneğini verir ve katılımcıdan sesli düşünme protokolüne uyum sağlayıp süreci yönetmesini ister. Sesli düşünme sürecinde katılımcının beş saniyeden fazla sessiz kalması durumunda uygulayıcının katılımcıyı uyarması gerekmektedir (Ostad ve Sorensen, 2007). Sesli düşünmede uygulayıcının, katılımcının yanlış olan davranışlarına müdahale etmemesi gerekmektedir. Örneğin uygulama bir matematik probleminin çözümü ise, katılımcının yanlış işlem yapmasına uygulayıcının bir etkisi olmaması gerektiği gibi; bu etkinlik bir hikâye yazma görevi ise katılımcının hikâye unsurlarını yanlış ya da eksik kullanmasına da uygulayıcının bir uyarı yapmaması gerekmektedir. Ancak katılımcı sessizleştiği ve düşüncelerini aktarmayı bıraktığı anda uygulayıcının katılımcıya uyarıda bulunması gerekmektedir. Uygulayıcının "Şu anda ne düşünüyorsun?", "Lütfen sesli düşünmeyi unutma." gibi sesli uyarılarla katılımcıyı yeniden sürece davet etmesi gerekmektedir

(Özkubat ve Özmen, 2018). Sesli düşünme protokolünde önemli olan zihinsel süreçlerin katılımcı tarafından sözel olarak aktarılmasıdır, biçimsel yanlışların önemi bulunmamaktadır.

### 4.3.3. Hikâye Yazma Süreci Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Gözlem Formu

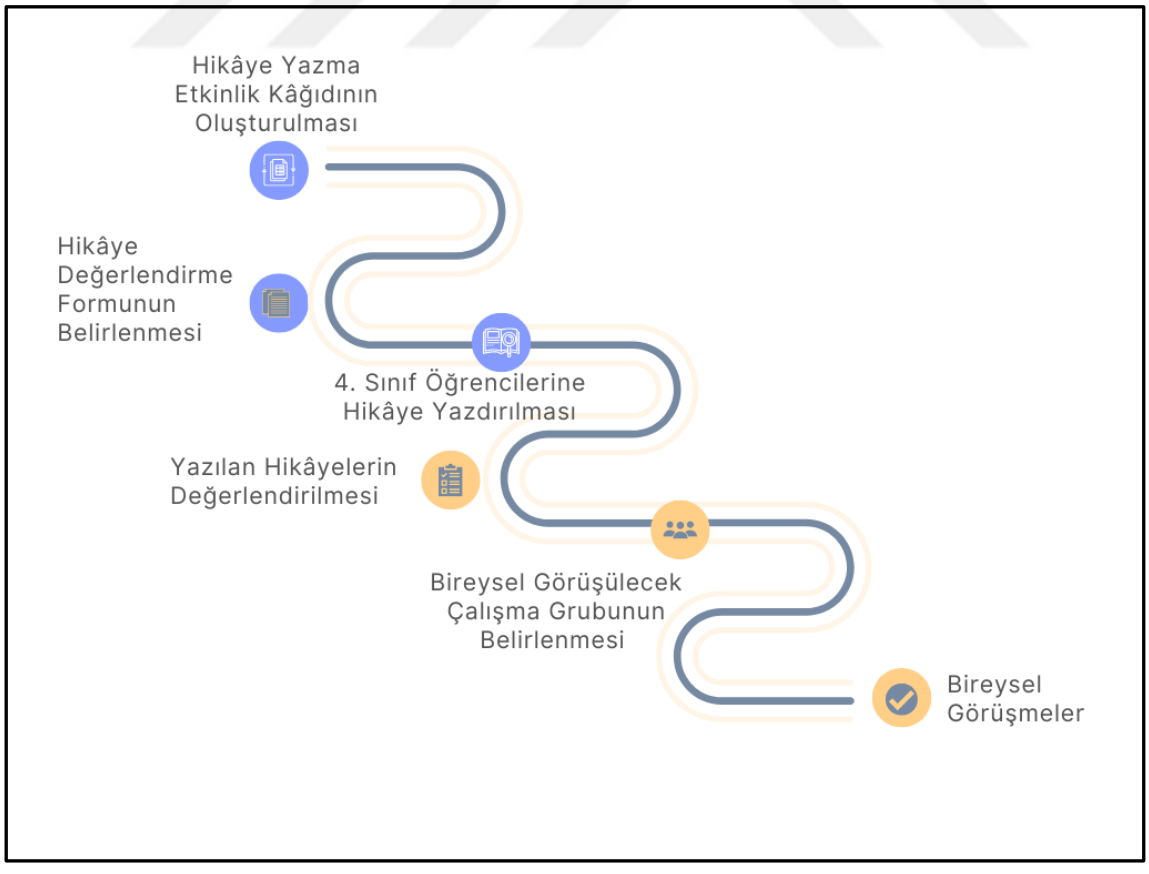
Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu (EK 5) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilme sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış; yazmaya yönelik ilgili konular başta olmak üzere yazma kaygısı ölçeği geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar ve ölçme/değerlendirme kaynakları incelenmiş, taslak form oluşturulmuştur. İkinci aşamada 15 sınıf öğretmeniyle yapılandırılmamış gözlem formu etrafında görüşmeler yapılarak öğrencilerin yazı yazarken gösterdiği davranışlar (beden dili, sözel tepkiler vs.) hakkında bilgiler toplanmıştır. Oluşturulan taslak form öğretmen görüşleri doğrultusunda güncellenmiştir. Sonrasında formu geliştirmek amacıyla hikâye yazan çocuklar gözlemlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik açısından form değerlendirilmiştir. Formda sıklık belirten ifadelerin yer alması gerektiği düşüncesi üzerine maddelerde yer alan davranışların gözükme sıklığının belirtmek amacıyla gözlem formu güncellenmiştir. Ayrıca gözlenen davranış esnasında yazarın hangi duygu durumunu yansıttığının da belirlenmesi amacıyla gözlem formunda alan bırakılmıştır. Gözlem formunun geliştirilmesi aşamasında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında akademik düzeyde çalışan 2, Ölçme ve Değerlendirme alanında akademik düzeyde çalışan 1, Sınıf Eğitimi alanından 3 uzman olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşü alınmıştır. Buna göre Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü ile veri toplama aracına dair uzman görüşlerinin güvenirliği hesaplanmıştır. Uzmanlar arasındaki güvenirlik oranının, %70'ten yüksek olduğu tespit edilerek gözlem formunun güvenirliği sağlanmıştır.

Oluşturulan hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu üç birimden meydana gelmektedir. Bu birimlerden ilki öğrenciye ait bilgilerin (ad/soyad, sınıf vs.) yazılması için oluşturulmuştur. İkinci birimde beden hareketleri, jest ve mimikler, sözel

tepkiler/sesler ve yazma ergonomisi-yazı araçları şeklinde belirlenen dört kategori; kategoriler altında ise ilgili davranışlar sıralanmıştır. Diğer yandan davranışların sıklıklarını belirtmek için sıklık ifadeleri ve yazarların hikâye yazarken gösterdikleri davranışlarda hangi duygu durumlarını yansıttıklarının not edilmesi için alan bırakılmıştır. Son birimde ise yazarların hikâye yazmaya başlamadan önce geçirdikleri süre ve bütün bir yazma sürecinin süresinin not edilebileceği bir alan oluşturulmuştur. Yapılan araştırmada geliştirilen bu gözlem formu kullanılmış, çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

### 4.4. Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmalarda veri toplama süreci, araştırma problemlerine yanıt verebilmek adına geniş kapsamlı ve nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan birbiriyle ilişkili faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Aşağıdaki şekilde de bu araştırmadaki uygulama sürecine yönelik gerçekleştirilen faaliyetler sıralanmıştır.



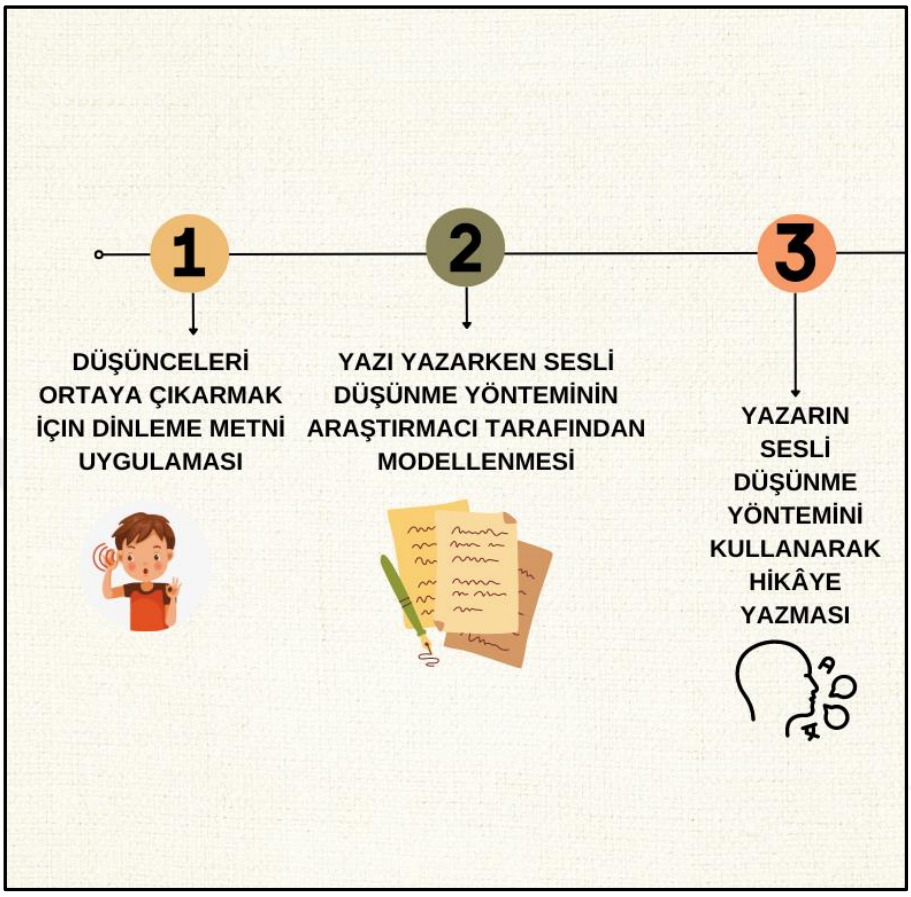

*Şekil 9.* Araştırmanın veri toplama süreci

### 4.4.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Oluşturulması İçin Uygulanan Adımlar

- İyi ve zayıf yazar olarak nitelenebilecek öğrencilerin seçimi için seçim yapılacak kalabalık gruba hikâyenin ne olduğu ne gibi özellikler taşıdığı kısaca anlatılarak hikâyeler yazdırılmıştır. Hikâyelerin yazılması için araştırmacı tarafından hikâye yazıyorum etkinlik kâğıdı (EK 3) oluşturulmuştur. Hikâye etkinlik kağıdında, hikâye metin türüne ilişkin bilgiler ve öğrencilerin seçebileceği konular yer almaktadır. Etkinlik kâğıdındaki dört konu ilkokul sınıf öğretmenlerine kısa bir anket uygulanmasından sonra seçilmiştir. Öğretmenlere *"İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazarken en çok tercih ettikleri konular nelerdir?"* sorusu yöneltilmiş ve cevaplar incelendikten sonra ağırlıklı olarak söylenen dört konu başlığı hikâye etkinlik kâğıdında yerini almıştır. Bu konular hayallerimiz, arkadaşlarımız, hayvan sevgisi ve barış olarak sıralanmış; öğrencilere istedikleri konuda hikâye yazabileceklerini ancak akıllarında herhangi bir konu yoksa bu konulardan birini seçebilecekleri söylenmiştir. Öğrenciler bir ders saati boyunca hikâyelerini yazmışlar araştırmacı hikayeleri değerlendirmek için veri toplama sürecinin ikinci adımına geçmiştir.
- Araştırmacı öğrencilerin yazdığı hikâyeleri İzdeş'in (2011) oluşturduğu, Kaya Özgül'ün (2016) ilkokula uyarladığı, son olarak araştırmacı tarafından son şekli verilen hikâye değerlendirme formu (EK 4) ile değerlendirmiştir.
- Değerlendirilen hikâyeler, puanlandığında en yüksek puanlara sahip ilk beş öğrenci iyi yazar ve en düşük puanlara sahip son beş öğrenci zayıf yazar olarak nitelendirilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

### 4.4.2. Sesli Düşünme Süreci Uygulama Adımları

Görüşmeler üç aşama şeklinde planlanmıştır:




*Şekil 10.* Sesli düşünme süreci uygulama adımları

Araştırmacı, yazar gruplarıyla görüşmelere başlayarak öncelikle tüm yazarların bulunduğu ortamda düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla metin dinletisi, sonrasında araştırmacı tarafından yazı yazarken sesli düşünme yönteminin modellenmesi gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler için ise ders saatleri yazarların isteğine bırakılmış hangi yazar hangi ders saatinde uygulamaya katılmak istiyorsa isteğe göre görüşmeler ayarlanmıştır. Yazarlar kendileri için seçilmiş ders saatlerinde uygulama için araştırmacı ile buluşmuştur. Şekilde de görüldüğü gibi üçüncü aşamada yazarlar sesli düşünme yöntemini kullanarak hikâye yazmışlar, yazarların sözel olarak paylaştıkları bu fikirleri kayıt altına almak amacıyla araştırmacı ses kayıt cihazı kullanmıştır. Daha detaylı paylaşım amaçlanarak aşamalarda neler yapıldığı ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yazarların zihinsel süreçlere ilgisini çekmek amacıyla küçük bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecinin yapılandırılmasında Bulut'un (2018) çalışmasında kullandığı aşamalar izlenmiştir.

Yazarlar ile paylaşılan "Kralın Altın Saçlı Kızı" adlı metin (EK 6) küçük parçalara bölünmüş ve her parça okunduktan sonra yazarların düşüncesi alınmıştır.

Örneğin;




*Şekil 11.* Metnin başlığının yazılı olduğu küçük kâğıt parçası

Metnin başlığının yer aldığı kâğıt araştırmacı tarafından okunduktan sonra yazarların düşüncelerini dile getirmesi beklenmiştir. Yazarlar çeşitli fikirler üreterek bunu sesli olarak paylaşmıştır:

*"Kralın altın saçlı bir kızı varmış."*

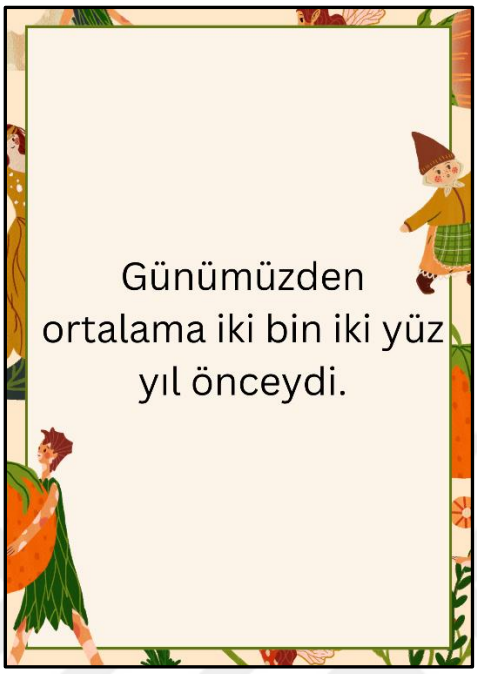
*"Neden altın saçlı?"*

*"Özel biri olabilir."*

*"Sarı saç olabilir."*

*"Ailesinden birine benzemiştir."*

İlerleyen süreçte araştırmacı tekrar metinden bölüm okumuş, yazarlar düşüncelerini dile getirmiştir.




*Şekil 12.* Metnin ilerleyen bölümlerinden kesit

*"Yani günümüzden çok önce."*

*"Bayağı geçmiş… Ooo…"*

*"Çok uzun."*

Böylelikle yazarların sürece ısınması ve akıllarından geçen tüm düşünceleri paylaşmaları için ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

#### *4.4.2.1. Yazı Yazarken Sesli Düşünme Yönteminin Araştırmacı Tarafından Modellenmesi*

Araştırmacı ilk aşamada yapılan uygulamayı yazarlara kısaca özetlemiş, hayatın çeşitli anlarında sahip oldukları çeşitli düşüncelerle ilgili sohbet ederek bir sonraki aşama için yazarları hazırlamıştır. Araştırmacı yazarlara yazı yazarken de düşünüp düşünmediklerini sormuş, aldığı "evet" cevabının üzerine, yazarların yazı yazarken neler düşündüğünü merak

ettiğini belirtmiştir. Sonrasında araştırmacı yazarlara kendisinin bir hikâye yazacağını bu hikâyeyi yazarken de düşüncelerini sesli olarak dile getireceğini söylemiş ve sesli düşünme yöntemi ile hikâye yazma sürecini yazarlara modellemiştir.

#### *4.4.2.2. Yazarların Sesli Düşünme Yöntemini Kullanarak Hikâye Yazması*

Son aşamada artık yazarlar araştırmacı ile bireysel olarak görüşmüşlerdir. Araştırmacı yazarların hikâyelerini yazmaları için oluşturduğu hikâye yazalım etkinlik kâğıdını (EK 7) kendilerine iletmiştir. Sürece başlamadan önce yazarların düşüncelerini samimiyetle paylaşabileceklerini, düşünceleri sebebiyle yargılanmayacaklarını ve bu uygulamanın herhangi bir not kaygısı taşımadığını belirtmiştir. Diğer taraftan uygulamanın hikâye yazarken neler düşündüklerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirildiğini, akıllarına gelen her şeyin, önemli ya da önemsiz fark etmeksizin tüm düşüncelerini paylaşılması gerektiğini yazarlara araştırmacı tarafından bildirilmiştir. Yazarlar sürece başlamış, süreç içerisinde sesli düşünme yöntemi ile düşüncelerini paylaşmış, sessiz kaldıkları noktalarda araştırmacı tarafından uyarılmış ya da yazdıkları hikâyeler ile ilgili sorulara maruz kalmışlardır. Yazarların hikâye yazarken paylaştıkları sesli düşünceler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış; diğer taraftan yazarların gösterdikleri davranışlar ve yansıttıkları duygu durumlarının ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı tarafından gözlemlenerek gözlem formuna kaydedilmiştir. Yazarların oluşturdukları hikâyeler (EK 8-EK 17) araştırma sonunda paylaşılmıştır.

### 4.5. Verilerin Analizi

Verilerin toplanma süreci bittikten sonra elde edilen verilerin analizine geçilmiştir. Nitel araştırmalarda veri analiz süreci verilerin düzenlenmesini, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesini, temaların organize edilerek kodlanmasını, verilerin sunumunu ve yorumlanmasını içermektedir (Creswell, 2013).

Yapılan araştırmada veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılar kullanılmaktadır (Şahin, 2010, s.188)

Araştırmacı iyi ve zayıf yazarların yazma sürecinde paylaştıkları sesli düşüncelerin kayıt altına alındığı ses dosyalarını dinlemiş, bu düşünceleri yazıya aktarmış yani sesli düşünme protokollerini oluşturmuştur. Hayes ve Flower (1981) yazma sürecini modelleyebilmek için yazarın iş başında incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu düşünceden yola çıkarak araştırmada çocuk yazarlar iş başında incelenmiş ve sesli düşünme tutanakları/protokolleri kullanılarak sürecin daha detaylı analizinin yapılması hedeflenmiştir. Sesli düşünme protokolleri yazma eylemi sırasında yazarın zihnine ışık tutmaktadır ve on beş kırk dakika aralığında olan yazma oturumlarının yaklaşık yedi sekiz sayfalık transkriptlerine protokol adı verilmektedir (Hayes ve Flower, 1981). Yazarlara yazarken akıllarından geçen her şeyi süreç içerisinde paylaşmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu düşünceler kullanılarak yazarın yazma süreci Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeli temel alınarak betimlenmeye çalışılmıştır. Analiz sırasında ise MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır. Veri analizi iki araştırmacı ile geçekleştirilerek bulguların geçerlik ve güvenirliğinin artırılması için çaba harcanmıştır.

# BÖLÜM V

# BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma süresince gerçekleştirilen uygulamalar ile elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın problemleri temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

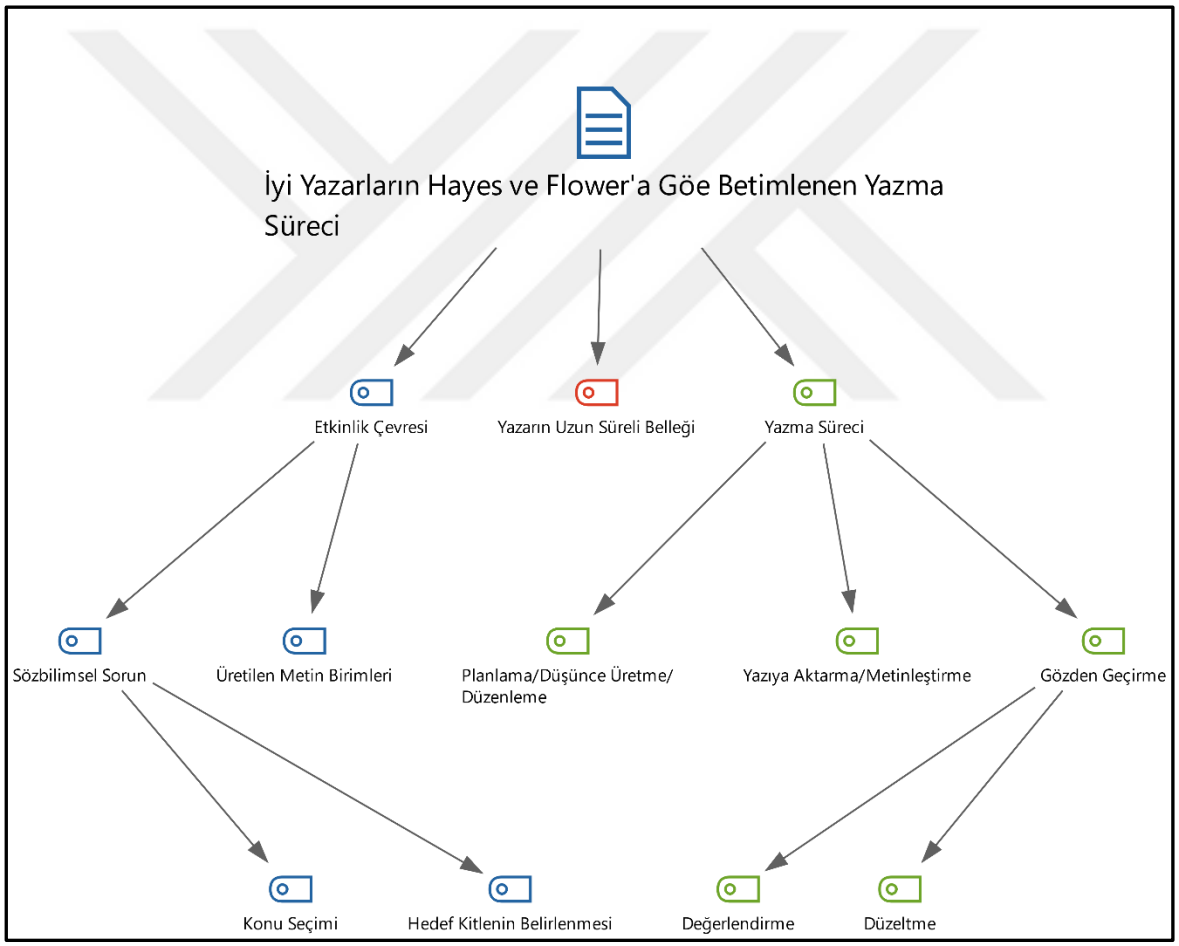
Araştırmanın birinci alt problemi, "Yazma becerisi iyi olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, duyguları ve davranışları nasıldır?" biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre bu araştırma problemine yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular *"İyi Yazarların Yazma Süreci"* başlığı altında sunulmuştur.

## 5.1. İyi Yazarların Yazma Süreci

İyi yazarların yazma sürecini nasıl yönettikleri; yazma sürecinde sahip oldukları düşünceler, yansıttıkları duygular ve gösterdikleri davranışların detaylı açıklanması amaçlanarak farklı başlıklar altında incelenmiştir.

### 5.1.1. İyi Yazarların Yazma Süreci Yönetimi

Araştırmanın bu bölümünde beş iyi yazarın süreç içerisinde paylaştıkları sözlü düşünceler ve süreç sonunda ortaya koydukları hikâye metinleri yardımıyla yazma sürecini nasıl yönettikleri Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeli temel alınarak betimlenmiştir. Analiz sürecinde MAXQDA 2020 paket programı kullanılmış iki farklı araştırmacı tarafından süreç değerlendirilmiştir. Aşağıdaki görselde iyi yazarların Hayes ve Flower bilişsel yazma modeli temelinde betimlenen yazma süreçleri MAXQDA nitel analiz programıyla oluşturulan tek vaka kod analizi paylaşılmıştır.




*Şekil 13.* İyi yazarların betimlenen yazma süreçlerinin tek vaka – kod hiyerarşisi

Tek vaka kod analizi incelendiğinde iyi yazarların Hayes ve Flower bilişsel yazma modeli temelinde incelenen yazma süreçlerinde hangi birimlere başvurdukları görülmektedir. Daha

detaylı bilgileri sunmak amacıyla iyi yazarların birimlere başvurma sıklıkları aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 5.
*İyi Yazarların Yazma Sürecinin Betimlenmesine İlişkin Bulgular*

| Ana ve Alt Birimler | | Yazarlar | İY1 (f) | İY2 (f) | İY3 (f) | İY4 (f) | İY5 (f) | Toplam (f) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Etkinlik Çevresi | Sözbilimsel Sorun | Konu Seçimi | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| | | Hedef Kitlenin Belirlenmesi | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 |
| | Üretilen Metin Birimleri | | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 16 |
| Yazarın Uzun Süreli Belleği | | | 10 | 11 | 11 | 9 | 24 | 65 |
| Yazma Süreci | Planlama/ Düşünce Üretme/ Düzenleme | | 18 | 34 | 13 | 17 | 33 | 115 |
| | Yazıya Aktarma/ Metinleştirme | | 18 | 27 | 12 | 9 | 18 | 84 |
| | Gözden Geçirme | Değerlendirme | 6 | 2 | 1 | 1 | 10 | 20 |
| | | Düzeltme | 5 | 2 | 1 | 1 | 7 | 16 |

İyi yazarların yazma sürecinin Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre betimlenmesi sonucunda oluşturulan tablo incelendiğinde, yazarların yazma sürecinde ana ve alt birimlere başvurma sıklığı etkinlik çevresi (f=24), sözbilimsel sorun (f=8), üretilen metin birimleri (f=16); yazarın uzun süreli belleği (f=65); yazma süreci (f=235), planlama/düşünce üretme/düzenleme (f=115), yazıya aktarma (f=84), gözden geçirme (f=36), değerlendirme (f=29), düzeltme (f=16) olduğu görülmektedir. Daha detaylı ve sistematik paylaşım için ana ve alt birimlere ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

#### *5.1.1.1. İyi Yazarların Etkinlik Çevresine İlişkin Bulguları*

İyi yazarların yazma sürecinde ekinlik çevresi ana biriminin alt birimlerine başvurma durumları yazma süreçlerinin betimlenmesiyle birlikte belirlenmiş ve alt birimlere ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında paylaşılmıştır.

##### *5.1.1.1.1. İyi Yazarların Sözbilimsel Soruna İlişkin Bulguları*

Sözbilimsel sorun alt birimi iki bileşeni barındırmaktadır ve yazarların bu bileşenlere başvurma durumları farklı başlıklar altında paylaşılmıştır.

##### *5.1.1.1.2. İyi Yazarların Konu Seçimine İlişkin Bulguları*

Tabloda iyi yazarların konu seçimi bileşenine başvurma durumlarının İY1 (f=1), İY3 (f=1) ve İY5 (f=1) olduğu görülmektedir. Konu seçiminde İY2 ve İY4'te bulguya rastlanmamıştır. Bu yazarlar konu seçiminden ziyade hikâyelerini nasıl planladıkları üzerine düşünmüş ve bunu sesli düşünme esnasında paylaşmıştır.

İY1 yazma sürecine başlamadan önce konusunu "tatil" olarak belirtmiş ve konu çerçevesine sadık kalarak planlamalar yapmıştır. Yazar bilgilerini düzenleyerek metnine uygun hâle getirmiş sonrasında ise yazıya aktarmıştır:

*"Mesela şey olacak bir aile olacak kayak yapmaya kayak kaymaya gidecekler… Tatil yani."* İY1

İY2 yazma sürecine başlamadan önce konusunu belirtmemiş ve süreç sonunda yazmak istediklerini yazamadığını araştırmacı ile paylaşmıştır. Konu seçimi, metnin paragraf ve cümle gibi unsurlarını şekillendiremeye yardımcı olacağı için yazma sürecinin zor ve karmaşık yapısını kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İY2 kodlu öğrencinin "konu seçimi" bileşenini göz ardı etmesinden kaynaklanan sorun öğrencinin ifadelerinden anlaşılmaktadır:

*"Ben burada aslında kitaplardan bahsetmek istemiştim ama sonra bu başka bir yere yaklaştığı için arkadaşlıktan bahsetmiş oldum."* İY2

İY3 ise yazma sürecine başlamadan önce düşünmüş ve "hayvanlar" olarak belirlediği konu çerçevesinde yazma faaliyetini gerçekleştirmiştir:

*"Iıı şimdi ilk önce nasıl düşünsem… Acaba hayvanlar hakkında mı yapsam… Imm ben hayvanlar hakkında yapacağım. Birbirleriyle konuşsunlar."* İY3

İY4 yazma sürecine başlamadan önce konu seçimine ilişkin herhangi bir fikir belirtmemiş ancak uzun planlamalarını sesli düşünme esnasında paylaşmıştır. Sonrasında ise bu planlamaya sadık kalarak ürettiği fikirleri yazıya aktarmıştır:

*"Bir çocuk olsun. Çocuk da yaz mevsimini çok seviyormuş ve kışa girmişler. Kış geçmek… Yani uzun sürüyormuş. Her gün günleri sayıyormuş. Yaz mevsimine erişebilmek için. Yazın geldiği zaman da havuza girmeyi planlıyormuş. Çünkü seviyormuş. Iıı sonrasında yaz gelmiş ve ailesiyle birlikte tatile gitmeyi planlamışlar. Tatile gitmişler. Günler çok güzel geçiyormuş. Bi gün çocuk hasta olmuş. Hasta olduktan sonra hastaneye gitmişler. Hastane de bayağı bir süre kaldıktan sonra, bir hafta iki hafta kaldıktan sonra iyileşmiş ve yazın sonuna gelmeye başlamışlar. Yaz bittikten sonra heyecanla evine dönmüş. Ve bu çocuk beşinci sınıfa geçecekmiş. Beşinci sınıfa geçeceği için heyecanlıymış. Sonrasında yeni okulu başlamış ve okulunu çok sevmiş. Ve okulunda yeni arkadaşlar edinmiş, yeni öğretmenler… Sonra arkadaşlarıyla çok güzel oyunlar oynamış."* İY4

İY5 yazma sürecine başlamadan önce konusunu belirlemiş konusunu neden seçtiğini açıklamış ve çerçevesini belirlediği metnini genişletip zenginleştirmiştir. Yazar konusunu belirledikten sonra konusuna uygun olarak karakter seçimi yapmış, olay örgüsünü planlamış, olay örgüsünü planlarken ise konusunu karşılayabilecek ek bilgiler sunmuştur:

*"Hocam ben daha çok büyü gibi şeyleri sevdiğim için hikâye denilince aklıma hep büyü gelir. O yüzden büyüyle ilgili yapacağım."* İY5

İyi yazarların konu belirleme bileşeninde çoğunluk olarak dikkat ettikleri görülmektedir. Seçilen ve uygun şekilde işlenilen konu, yazma faaliyetini kolaylaştırıp yazarların ne yazıp ne yazmamaları noktasında metin tarafından da yönlendirilmesini sağlamaktadır.

#### *5.1.1.1.3. İyi Yazarların Hedef Kitle Belirleme Durumlarına İlişkin Bulguları*

Tablo incelendiğinde hedef kitlenin belirlenmesi bileşeninde İY1, İY2, İY3 ve İY4'te bulguya rastlanmamıştır. Yazarlar metinlerinin hedef kitlelerini (okuyucu/dinleyici) belirtmemiş ve bu durumu göz ardı ederek metinlerinde düzenlemeler yapmamıştır. İY5 (f=5) ise zaman zaman bu durumu göz önüne alarak metnine yeni bilgiler, fikirler eklemiş; okur ya da dinleyicinin metni anlayabilmesi için çaba sarfetmiştir.

Örneğin hikâyesinin konusu olarak belirlediği "büyü" kavramını daha çok yabancı edebiyatta karşılık bulduğunu düşünerek karakter ismini ve olayların geçtiği mekânları buna göre belirleyerek okuyucunun durumu anlayabileceğini aktarmıştır:

*"Türkiye'den ya da başka ülkeden insanlar bunu hemen anlayabilir yani… Daha çok… yabancı olduğunu."* İY5

Yazar ilerleyen süreçte de okur/dinleyici kitlesini göz önüne alarak ve ek bilgiler sunmuştur:

***"****Bu arada ailesi meraklanmadı mı diyecek olursanız, ailesine de meraklanmasın mutlu olsunlar diye kendisinin bir kopyasını yaratır, büyü gücüyle. Bunu da öğrenir eğitim sürecinde ve kendisine bir tane kopya yaratıp ailesine gönderir. Okula vesaire gider."* İY5

Ayrıca yazacağı hikâyenin okuyucu kitlesini göz önüne alarak uzunluğunu belirlemiş ve bu düşüncesinin sebebini de araştırmacıyla paylaşmıştır:

*"Kitaplarda da daha çok böyle yüz yüz elli sayfa olsun ki okuyucu artık kitabı bitirmek için değil de anlamak için okusun. Mesela hocam benim kuzenim Harry Potter serisini çok tavsiye ettim ona. Gitti şey… Harry Potter da abim okumuştu eskiden ben de ondan şey yapıyordum işte kuzenime verdim okuması için. Mesela hocam kuzenim 500*600 sayfalık kitaplar ya bunlar, kitabı bitirmek için okuyor anlamak için değil. Ben kitabı sevdirmeye çalışıyorum o bitirmek için okuyor."* İY5

Son örnekte ise yeniden İY5 okurlarını düşünerek hikâyesinde nelere değinmesi gerektiğini planlamıştır:

*"Mesela insan neden su büyüsünü öğrensin, okuyucu bunu düşünebilir. Neden ateş değil de suyu öğreneyim ben? Ne işime yarayacak?"* İY5

İyi yazarların çoğunluğu hedef kitlenin belirlenmesi bileşenini göz ardı etse de İY5'in bileşeni dikkate aldığı görülmektedir.

#### *5.1.1.1.4. İyi Yazarların Ürettikleri Metin Birimlerine (Hikâye Unsurlarına) İlişkin Bulguları*

İyi yazarların hikâyelerinde yer verdikleri hikâye unsurları üretilen metin birimlerinde incelenmiştir ve bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6.
*İyi Yazarların Hikâyelerinde Bulunan Hikâye Unsurları*

| Yazarlar / Hikâye Unsurları | İY1 | İY2 | İY3 | İY4 | İY5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Olay | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Zaman | ✓ | | | ✓ | |
| Karakterler | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Mekân | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Tablo 6 incelendiğinde İY1 ve İY4'ün hikâyelerinde tüm hikâye unsurlarına yer verdikleri; İY2'nin yalnızca karakterler mekân, İY3'ün olay, karakterler ve mekân, İY5'in ise olay, karakterler ve mekân unsurlarını dikkate aldığı görülmektedir. Yazarların hikâyelerinde yer verdikleri unsurlara ilişkin örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

İY1 yazma sürecine başlamadan önce konusunu belirlemiş ve bu konu çerçevesinde üretilen metin birimlerine başvurarak hikâyesinde hikâye unsurlarına yer vermiştir. Yazar ana ve yan karakterlerini belirlemiş, karakterlerinin tatile gideceği mekânı belirtmiş, karakterlerin başından geçen olayı aktarmış ve olayın geçtiği zaman unsuruna hikâyesinde yer vermiştir:

*"Pelin ailesi ile birlikte kayak kaymaya gidecekti."* (Karakter unsuru, hikâyeden alıntı)

*"Hafta sonu olduğu için Pelin okula gitmemişti."* (Zaman unsuru, hikâyeden alıntı)

*"Sonunda kayak merkezine gelmişler."* (Mekân unsuru, hikâyeden alıntı)

Mekân unsurunun kullanılması noktasında göze çarpan şey, yazarın sesli düşünme sırasında paylaştığı detaylı bilgilere hikâyesinde yer vermemiş olmasıdır. Yazar sesli düşünürken karakterlerinin Trabzon ilinde yaşadığını, kayak tatiline ise en yakın kayak merkezi olması sebebiyle Erzurum'a gittiklerini belirtse de bu durumu hikâyesine aktarmamıştır. Yazarın düşündüğü, planladığı fikirlerin tamamına hikâyesinde yer vermemesi, ürettiği metnin detaylarının azalmasına sebep olmaktadır.

*"Birkaç denemeden sonra babası Pelin'in çok güzel kayak kayabildiğini görmüş. Pelin babasına kayak yarışı yapmayı teklif etti. Babası bu teklifi kabul etti ve yarışa başladılar. İlk başta Pelin babasının önünde ilerliyordu sonra babası Pelin'e yetişti bir anda Pelin'in önüne bir adam geçti ve yarışı babası kazandı ama ikisinin şartları aynı olmamıştı."* (Olay unsuru, hikâyeden alıntı)

İY2 hikâyesinde zaman ve olay unsuruna yer vermezken; karakterler ve mekân unsuruna yer vermiştir:

*"Öykü, ipek, Alparslan beraber piknik çantası hazırladılar."* (Karakterler, hikâyeden alıntı)

*"Üç arkadaş bisikletlerini alıp piknik yerine gittiler."* (Mekân unsuru, hikâyeden alıntı)

İY3 yazdığı hikâyesinde karakter, olay ve mekân unsurlarına yer vermiştir:

*"Bir kuş, kuzu ve kedi varmış."* (Karakter unsuru, hikâyeden alıntı)

*"Bu kuş, kuzu ve kedi Hayvanlar İlkokulunda okuyormuş."* (Mekân unsuru, hikâyeden alıntı)

*"Sınıfta büyük bir gürültü varmış. Çünkü sınıfın yaramazı papağan başkalarının dolabını karıştırmış."* (Olay unsuru, hikâyeden alıntı)

Yazarın hikâyesindeki olay unsuru incelendiğinde, yazdıklarıyla ilişkili olarak paylaştığı düşüncelerinin daha ayrıntılı olduğu görülmektedir. Ancak yazar bu düşüncelerine hikâyesinde yer vermemiştir.

*"Çünkü Ömer nedense başkalarının şeylerini merak eder. Mesela onun İngilizce kitabını arkadaşımız Furkan'ın dolabında bulduk. Nasıl bir de onun dolabı burda (eliyle masada bir noktayı gösteriyor) Furkan'ın dolabı burda (eliyle o noktadan uzak bir noktayı gösteriyor)."* İY3

İY4 yazdığı hikâyesinde tüm hikâye unsurlarına yer vermiştir:

*"Hüseyin hediyesini aldıktan sonra tatile gitmek için yola çıkmışlar tatilde denize girmiş ve çok yüzmüş ve hasta olmuş. Hastaneye gitmişler birkaç hafta sonra iyileşmiş".* (Karakter, mekân, zaman ve olay unsurları; hikâyeden alıntı.

İY5 ise ürettiği hikâyesinde karakter ve mekân gibi hikâye unsurlarına yer vermiştir.

*"Jack bir gün okuldan çıkarken karşısına iki adam çıkar."* (Karakter unsuru, hikâyeden alıntı)

*"Jack'in eğitim alması için büyü dünyasına geçmesi gerekmektedir. Bunun için büyü kilisesindeki kolu çekmesi ve oradaki kapaktan geçmesi gerekmektedir."* (Mekân unsuru, hikâyeden alıntı)

İyi yazarların üretilen metin birimlerine başvurma durumları incelendiğinde, çoğunlukla hikâye unsurlarına hikâyelerinde yer verdikleri görülmektedir. Ancak birçoğunda bu unsurların net olarak belirtilmemiş olduğu da tespit edilmiştir.

#### *5.1.1.2. İyi Yazarların Uzun Süreli Belleğe Başvurma Durumlarına İlişkin Bulgular*

Tabloda Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeline göre üç ana birimden olan yazarın uzun süreli belleğine ilişkin bulgular incelendiğinde yazarların ilgili birime başvurma durumlarının İY1 (f=10), İY2 (f=11), İY3 (f=13), İY4 (f=17) ve İY5 (f=24) olduğu görülmektedir. Görünen odur ki iyi yazarlar yazma sürecinde uzun süreli belleklerine başvurmuşlar ve ihtiyaç duydukları bilgileri çekerek bu bilgileri planlamış ve metinlerine yön vermişlerdir.

İY1 yazma sürecinde neler yazabileceğini düşünmüş, bilgilerini uzun süreli belleğinden çekerek konusunu belirlemiştir. Belirlediği konuyu araştırmacı ile sesli olarak paylaşmıştır. Konunun belirlenmesi tabii ki yazarın önceki bilgilerine dayanmaktadır, İY1 "tatil" olarak belirlediği konuyu tatillere ilişkin bilgilerini kullanarak özelleştirmiş ve kayak tatilinde karar kılmıştır:

*"Mesela şey olacak bir aile olacak kayak yapmaya, kayak kaymaya gidecekler."* İY1

Yazar sürece devam ederken kayak tatiline gidecek karakterlerinin Trabzon'da yaşadığını belirterek tatile gidecekleri şehri uzun süreli belleğindeki coğrafi bilgilere başvurarak seçmiştir:

*"Erzurum'a gitsinler orası daha yakın."* İY1

İY2 de oluşturduğu hikâyesinde karakterinin ismini seçerken kardeşinin ismini kullanmış ve sonrasında hikâyesinde ele alacağı durumları kardeşiyle ilişkilendirerek metnine yön vermiştir. Bu seçim, yazarın hayatı ve uzun süreli belleğindeki bilgilerle gerçekleşmiştir:

*"İY2: Peki o zaman karakteri belirlemem lazım. Kardeşimin ismini kullanacağım.*

*A: Neden kardeşinin ismini koymak istedin?*

*İY2: Çünkü öykü kitaplarla çok ilgileniyor."*

İY3, yazma sürecinde oluşturduğu karakterlerin ilkokul öğrencileri olduğundan bahsetmiş ve neden ilkokula gittiklerini sesli düşünme esnasında açıklamıştır. Yazarın bu noktada uzun süreli belleğinden okul kademeleri ve bu kademelerin öğrenci profillerine ilişkin bilgileri çekip kullandığı görülmektedir:

*"Çünkü bunlar daha yavrular. Küçük çocuklarda ilkokulda ya da anaokulunda okur. Fakat bunlar o kadar küçük değil."* İY3

Yazar ilerleyen süreçte de okulda bulunan öğretmenden bahsederek öğretmeni aslan olarak betimlemiştir. Bu noktada İY3'ün önceden okuduğu, dinlediği masallardan çıkarım yaparak bu bilgileri kendi hikâyesinde de işlediği görülmektedir:

*"İY3: Bir gün öğretmenleri aslan bunlarla matematik dersi işliyormuş.*

*A: Öğretmeni neden aslan seçtin?*

*İY3: Çünkü aslanlar genellikle ormanın kralı olur ve genellikle sınıflarda da öğretmen başkan olur yani öğrencileri yönlendiren olur, bu yüzden."*

Bir sonraki örnekte ise yazar hikâyesindeki papağan karakterini anlatmıştır. Yazar, uzun süreli belleğindeki hayvanlara dair bilgileri oluşturduğu karakterle ilişkilendirmiş, bunu yaparken bir yandan da kendi hayatından alıntılar yapmıştır:

*"İY3: Çünkü sınıfın yaramazı papağan…*

*A: Neden papağanı yaramaz olarak seçtin?*

*İY3: Çünkü bizim sınıfta bir tane Ömer var ve ben onu papağana benzetiyorum. Çünkü papağanlar hani sözlerini tekrar eder ya… Ömer de sanki bi şey duyduktan sonra içinden tekrar ediyor ve sonra benzer bir cümleyi söylüyor.""*

İY4 hikâyesinde karakterinin yaz tatilinde neler yaptığından bahsederek yaza ilişkin bilgilerini uzun süreli belleğinden çekerek kullanmıştır:

*"Çocuk da yaz mevsimini çok seviyormuş ve kışa girmişler. Kış geçmek… Yani uzun sürüyormuş. Her gün günleri sayıyormuş. Yaz mevsimine erişebilmek için. Yazın geldiği zaman da havuza girmeyi planlıyormuş. Çünkü seviyormuş. Iıı sonrasında yaz gelmiş ve ailesiyle birlikte tatile gitmeyi planlamışlar. Tatile gitmişler."* İY4

*"Tatile gidince ne yapacağını düşünüyorum. Oyun oynayabilir, denize girebilir, tatilde yeni arkadaşlar edinebilir."* İY4

İY5 de yazma sürecinde bir yandan estetik zevklerini göz önüne almış, diğer yandan da uzun süreli belleğine başvurarak hikâyesinin konusunu belirlemiştir:

*"Hocam ben daha çok büyü gibi şeyleri sevdiğim için hikâye denilince aklıma hep büyü gelir."* İY5

Yazar sonrasında ise karakter seçimini okuduğu büyü konulu yabancı kaynaklardaki karakterlerden yola çıkarak yapmıştır:

*"Büyü de daha çok yabancıların konusu olduğu için yabancı bir karakter belirleyeceğim. Adı da Jack olacak. Çünkü Jack neredeyse bütün kitaplarda geçen bir karakter."* İY5

Yazar diğer bir noktada ise okuduğu kitaplardan yola çıkarak metnine eklediği ögelerden bahsetmiştir:

*"Şimdi bu eğitim okulunu Harry Potter'dan, elemental büyüyü de Dedektif Kuru Kafa'dan aldım ikisinin birleşimi oldu."* İY5

Yazarın uzun süreli belleği birimine ilişkin bulgular incelendiğinde iyi yazarların bu birime başvurdukları ve gerekli bilgileri kullanarak metinlerine yön verdikleri görülmektedir. Ayrıca diğer taraftan iyi yazarların uzun süreli belleklerindeki bilgilerin çeşitliliği ile dikkat çekicidir.

#### *5.1.1.3. İyi Yazarların Yazma Süreci Birimine İlişkin Bulguları*

Araştırma kapsamında iyi yazarlar iş başında incelenmiş ve yazma sürecini nasıl yürüttükleri Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre betimlenmiştir. Detaylı ve sistematik paylaşım amaçlanarak her bir alt birim ayrı bir başlıkta betimlenerek bulgular paylaşılmıştır.

##### *5.1.1.3.1. İyi Yazarların Planlama/ Düşünce Üretme/ Düzenleme Birimine İlişkin Bulguları*

Tabloda Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeline göre üç ana birimden olan yazma süreci alt birimi planlama/ düşünce üretme/ düzenlemeye ilişkin bulgular incelendiğinde yazarların ilgili birime başvurma durumlarının İY1 (f=18), İY2 (f=34), İY3 (f=13), İY4 (f=17), İY5 (f=33) olduğu tespit edilmiştir. Yazma süreçleri incelenen iyi yazarların planlama/ düşünce üretme/ düzenleme birimine yönelik sesli düşünme notları aşağıda paylaşılmıştır.

İY1 hikâyesinde karakterin ailesi ile tatile gideceğini planlamış, zamanın hızlı aktığını belirtmek için ise uzun süreli belleğinden duruma uygun deyimi çekerek kullanmıştır. Ayrıca karakterinin yaşadığı alanı da yine bilgilerine dayanarak oluşturmuştur:

*"Son hazırlıklarını da yaptılar bir saat su gibi akıp geçti. Pelinin babası annesini aradı ve sitenin dışına çıkmalarını söyledi. Çünkü arabayla orada bekliyor."* İY1

İY1 ilerleyen süreçte karakteri ve ailesinin nereye tatile gideceğini planlamış ve bu durumun sebebini de dile getirerek paylaşmıştır. Yazar planlama yaparken uzun süreli belleğinden coğrafi bilgilere başvurarak karakteri ve ailesinin Trabzon'da yaşadığını belirtmiş ve diğer kayak merkezlerindense Erzurum kayak merkezini seçerek, seçiminin sebebini sesli olarak araştırmacı ile paylaşmıştır:

*"Erzurum'a gitsinler orası daha yakın."* İY1

İY1 süreçte karakterlerinin düşüncelerini de planlayarak sonrasında bu düşüncelerden yola çıkarak metni yönlendirmiştir:

*"İY1: Sonra babası ile… Pelin babasına kayak yarışı yapmayı teklif etmiş.*

*A: Neden kabul ediyor?*

*İY1: Çünkü kendisinin kazanacağını düşünüyor. Çünkü babası daha önce çok fazla kayak kaymış ve kızının acemi olduğunu düşünüyor."*

İY2 de hikâyesini yazarken karar süreçlerini sesli düşünme sırasında paylaşmıştır:

*"Peki o zaman karakteri belirlemem lazım. Kardeşimin ismini kullanacağım."* İY2

*"İpek Öykü'ye gel bizimle oyna dedi. Oynasın mı oynamasın mı… Oynasın mı oynamasın mı? Hım biraz oynasın bakalım."* İY2

İY2, yazma sürecinde anlamlı bir metin oluşturmak için kelime seçimlerini planlamıştır:

*"A: Neden arkadaşları kelimesini yazmadan önce çok düşündün?*

*İY2: Başka bir şey yazabilir miyim, toparlayabilir miyim diye başka bir şeyle."*

İY3 de yazma sürecine başlayacağı zaman düşünceler ürettiğini sesli düşünme esnasında paylaşmıştır. Sürecin çeşitli noktalarında planlama birimine tekrar tekrar başvurmuştur:

*"Iu şimdi ilk önce nasıl düşünsem… Acaba hayvanlar hakkında mı yapsam… Imm ben hayvanlar hakkında yapacağım. Birbirleriyle konuşsunlar."* İY3

*"Bir zamanlar bir kuş, kuzu ve kedi varmış. Bu kuş, kuzu ve kedi Hayvanlar İlkokulunda okuyormuş."* İY3

İY4 yazma sürecine başlamadan önce uzun planlamalar yaparak bunu sesli düşünme esnasında araştırmacı ile paylaşmıştır:

*"Bir çocuk olsun. Çocuk da yaz mevsimini çok seviyormuş ve kışa girmişler. Kış geçmek… Yani uzun sürüyormuş. Her gün günleri sayıyormuş. Yaz mevsimine erişebilmek için. Yazın geldiği zaman da havuza girmeyi planlıyormuş. Çünkü seviyormuş. Iu sonrasında yaz gelmiş ve ailesiyle birlikte tatile gitmeyi planlamışlar. Tatile gitmişler. Günler çok güzel geçiyormuş. Bi gün çocuk hasta olmuş. Hasta olduktan sonra hastaneye gitmişler. Hastane de bayağı bir süre kaldıktan sonra, bir hafta iki hafta kaldıktan sonra iyileşmiş ve yazın sonuna gelmeye başlamışlar. Yaz bittikten sonra heyecanla evine dönmüş."* İY4

İlerleyen süreçte ise yaptığı genel planlamaya ek olarak yeni fikirler üretmiş ve bu planlamanın dışına çıkmadan metnini çerçevesi belli olarak genişletmiştir. İyi yazarların yaptıkları genel planlamalardan sonra metinlerini genişletmekte başarılı oldukları görülmektedir.

İY5 ise yazma sürecine başlamadan ve süreç içerisinde çeşitli noktalarda planlama/düşünce üretme/düzenleme birimine başvurduğu görülmektedir:

*"Hocam ben daha çok büyü gibi şeyleri sevdiğim için hikâye denilince aklıma hep büyü gelir. O yüzden büyüyle ilgili yapacağım. Büyü de daha çok yabancıların konusu olduğu için yabancı bir karakter belirleyeceğim. Adı da Jack olacak. Çünkü Jack neredeyse bütün kitaplarda geçen bir karakter. Türkiye'den ya da başka ülkeden insanlar bunu hemen anlayabilir yani… Daha çok… yabancı olduğunu. Başlık olarak da daha çok büyü olduğu için şöyle bir şey geçti aklımdan… Jack altıncı sınıfa giden bir çocuk olsun. Bir gün okul*

*çıkışı bazı insanlarla karşılaşır. Bu insanlar onu bir şeye davet eder. Jack de bu arada daha çok büyüyle hani büyü olduğunu bilmese de büyü seven bir çocuktur. Hani daha çok kitaplarını vesaire… Bu insanlar onu bir yere çağırır. Jack de korkup istemez ama en sonunda çocuğu kaçırırlar. Bunun sonucunda da onlarla birlikte gider zorunlu olarak. Orada da Jack'e büyü öğretirler. Böyle on on beş yıl, uzun bir süre, büyü öğrenmek zor çünkü. Jack'i eninde sonunda ikna edip büyü öğretirler. Büyünün gerçek olduğunu varsayarlar, öğretirler işte… Jack bu eğitim sürecinde terbiyeli bir çocuk olduğu için diğer çocuklar tarafıyla… yani daha çok büyü yapmak için böyle barbar tarzı bir şey olman gerekiyor. Yani böyle vahşi olman gerekiyor. Jack'in de öyle bir insanlığı olmadığı için, ilk gittiklerinde ona 'Asil' derler. Asil de bu arada hocam Dedektif Kuru Kafa'dan oradan geldi hemen aklıma. Asil, yani bizim karakterimiz büyü öğrenmeye başlar hocam. Elemental büyüler öğrenir yani atıyorum ateş, su vesaire bunları kontrol etmeyi öğrenir. Öğrendikten sonra da artık serbest kalır ve büyü dünyasına adım atar. Büyü dünyası da hocam bir tane kiliseden… Yabancı üzerinde gidiyoruz o yüzden… Bir tane kiliseden bir tane ip vardır hocam. Daha çok mikrofon olanlar, ama bu mikrofon değil kapı açıyor. Bu da hocam dünyanın iç katmanlarında büyücü dünyasına gider hocam. Büyücü dünyasında da kara büyü yani gölgeleri kontrol edenler vardır hocam, gölgeleri kontrol edenler de kötü insanlardır. Kötü insanlar evleri parçalar vesaire ama evleri parçalamak da o kadar kolay iş değil yani. Büyücü dünyasında evine koruma falan yaptırırsın. Bu yüzden hocam bu kara büyücüler çok usta büyücülerdir. Jack de hocam bu dünyada polis olmayı tercih eder. Bu arada ailesi meraklanmadı mı diyecek olursanız, ailesine de meraklanmasın mutlu olsunlar diye kendisinin bir kopyasını yaratır, büyü gücüyle. Bunu da öğrenir eğitim sürecinde ve kendisine bir tane kopya yaratıp ailesine gönderir. Okula vesaire gider. Bunların hiçbirini önceden düşünmemiştim, belki de şu an saçmalıyorum. Büyü dünyasında hocam, hani güçlü bir büyücü olduğu için iyi öğrendiği için daha çok asker veya polis olmaya şeyapar, çalışır hocam ve işe alırlar en sonunda. Muhafız olarak… Savaşlara da katılır ama normalde polistir. Öyle kara büyücüleri vesaire yakalamaya çalışır. Burada da bir sürü hikâye oluşturabiliriz. Bir seri bile oluşturabiliriz. Mesela her suçlu için bir tane kitap*

*oluşturulabilir mesela az çok bu… neydi ya dedektif var ya… Sherlock Holmes'un mesela kızıl dosya gibi kitapları da var ya az çok duydum araştırdım da vesaire… Kızıl dosya değil de o suçluların adını yazabiliriz. Bu suçlular usta olduğu için bunlara tuzak vesaire kurmak lazım ve bir savaş bölümü olması lazım. Kitaplarda da daha çok böyle yüz yüz elli sayfa olsun ki okuyucu artık kitabı bitirmek için değil de anlamak için okusun. Mesela hocam benim kuzenim Harry Potter serisini çok tavsiye ettim ona. Gitti şey… Harry Potter da abim okumuştu eskiden ben de ondan şey yapıyordum işte kuzenime verdim okuması için. Mesela hocam kuzenim beş yüz – altı yüz sayfalık kitaplar ya bunlar, kitabı bitirmek için okuyor anlamak için değil. Ben kitabı sevdirmeye çalışıyorum o bitirmek için okuyor. Iıı ne yazsak, Jack'in Doğuşu… Bence olur ilerde suçlularla vesaire savaştığı için Jack'in Doğuşu iyi olur. Başlık kalemim de yok ama…"* İY5

Yazar süreç öncesinde ne yazacağını, neden yazacağını, nasıl yazacağını uzunca açıklamıştır. Yazarın bu planlama sürecinde uzun süreli belleğinden gerekli bilgileri çekerek kullandığı, yeni durumları eski bilgileriyle harmanlayarak fikir ürettiği görülmektedir. Yazar öncelikle konusunu belirlemiş, belirlediği konuya uygun olabilmesi için karakterinin ismine karar vermiş, karakterini oluşturduktan sonra karakterinin yaşayacağı olayları sıralamıştır. Bu olayları sıralarken çeşitli ara bilgiler de vermiştir. Planlanan olaylar içerisinde yeni karakterler, mekânlar oluşturarak ürettiği bu fikirleri birbirileriyle ilişkilendirmiş ve bir sonraki birim; yazıya aktarma birimini işlemiştir. Süreç içerisinde bu kadar uzun olmasa da yeni planlamalar yaptığı sesli düşünme protokollerinde görülmektedir:

*"Jack orada büyü eğitimi almaya başlar. Orada… Aslında şöyle yapsak… Bi dakika… Şeyi silicem…"* İY5

Ayrıca yazar süreç içerisinde yazdığı metni tekrar planlayarak hikâyesini bölüm bölüm yazmayı tercih etmiş *"Birinci Bölüm: Jack'in Doğuşu"* başlığını hikâyesine yerleştirmiştir.

İlerleyen süreçte İY5 okuyucuya ek bilgi sunarak bu planlamayı neden yaptığını sesli olarak araştırmacı ile paylaşmıştır:

*"Daha detaylı yazıyorum. Çünkü önceden kaba taslak şeyaptım şimdi düzenliyorum. Size anlattığımda bazı cümlelerin anlamları kayboluyordu yani böyle ard arda geldiği için çok da şeyli, uyumlu olmuyorlardı. Şimdi bunu yazdığımda daha uyumlu olacak daha düzenli bir hikâye olacak. Mesela insan neden su büyüsünü öğrensin, okuyucu bunu düşünebilir. Neden ateş değil de suyu öğreneyim ben? Ne işime yarayacak?"* İY5

Örneklerden de anlaşılacağı üzere yazarlar yazma sürecinin çeşitli noktalarında planlama/ düşünce üretme/ düzenleme birimine başvurarak metinlerini geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Ancak yazarların bu birime başvurmalarının yanında ürettikleri fikirleri yazıya aktarmaları metnin görsel ve anlamsal olarak genişleyip zenginleşmesini sağlayacaktır. Yazarların fikir üretmeleri önemlidir ancak bu fikirleri de yazıya aktarmaları gerekmektedir.

#### *5.1.1.3.2. İyi Yazarların Yazıya Aktarma/Metinleştirme Birimine İlişkin Bulguları*

Tabloda Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeline göre üç ana birimden olan yazma süreci alt birimi yazıya aktarma/metinleştirmeye ilişkin bulgular incelendiğinde yazarların ilgili birime başvurma durumlarının İY1 (f=18), İY2 (f=27), İY3 (f=12), İY4 (f=9), İY5 (f=18) olduğu görülmektedir. Yazma süreçleri incelenen iyi yazarların yazıya aktarma/ metinleştirme birimine yönelik sesli düşünme notları ve oluşturdukları hikâyelerden kesitler aşağıda paylaşılmıştır.

İY1 yazma sürecinde karakterlerinin tatile gideceğinden bahsederek durumu planlamıştır:

*"Bir saat içinde son hazırlıkları da tamamlamaları gerekiyor. Çünkü babasının gelmesine bir saat kaldı ve babası geldikten sonra hemen çıkacaklar."* İY1

Yazar durumu planladıktan sonra duruma ilişkin fikirler üretiyor ve bu fikirleri organize ederek yazısına aktarıyor: *"Pelin'in babasının gelmesine 1 saat vardı saat 13.30'du hafta sonu olduğu için Pelin okula gitmemişti. Annesi Pelin'le kızım bu 1 saat içinde son hazırlıkları yapmamız gerekiyor dedi son hazırlıkları yaptılar ve bir saat su gibi akıp geçti."* İY1'e ait hikâyeden kesit.

İY1 ilerleyen hikâye yazma sürecinde karakterinin yolculuğuna ilişkin yeni bir fikir üretmiş ve bu yeni fikri metinleştirmiştir:

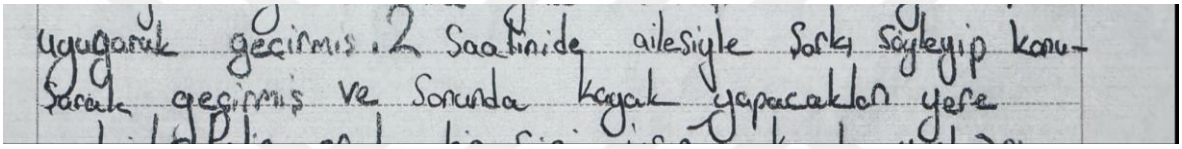
*"İY1: Pelin yolun iki saatini yok bir saatini uyuyarak geçirmiş.*

*A: Neden fikrini değiştirdin?*

*İY1: İki saatini de arabada ailesiyle şarkı söyleyerek geçirmiş.*

*A: Neden şarkı söylemelerini tercih ettin?*

*İY1: Çünkü araba mesela yolda giderken yapılabilecek güzel şeyler onlar. Arabaya binince zaten insanlarda benim hep uykum geliyor."*



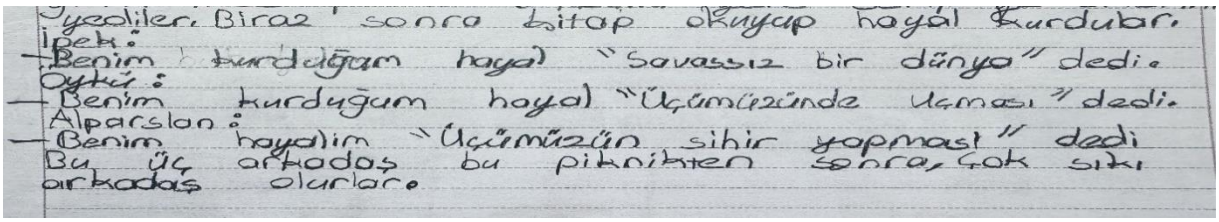

*Şekil 14.* İY1'e ait hikâyeden kahramanın yolculuğuna ilişkin kesit

İY2 de yazma sürecinde pikniğe giden karakterlerinin hayallerinden bahsettikleri kısmı planlamış ve yazıya aktarmıştır:

*"Hepsi kurduğu hayalleri açıklasın. İpek'in kurduğu hayal, nasıl bir hayal olsun… Nasıl bir hayal olsun… Dur… Nasıl bir hayal olsun… Savaşsız bir dünya istesin."* İY2

*"Öykü ne hayal etsin… Öykü de arkadaşlarıyla kendisinin uçtuğunu hayal etsin."* İY2

*"Şimdi Alparslan'ın kurduğu hayal olsun…"* İY2



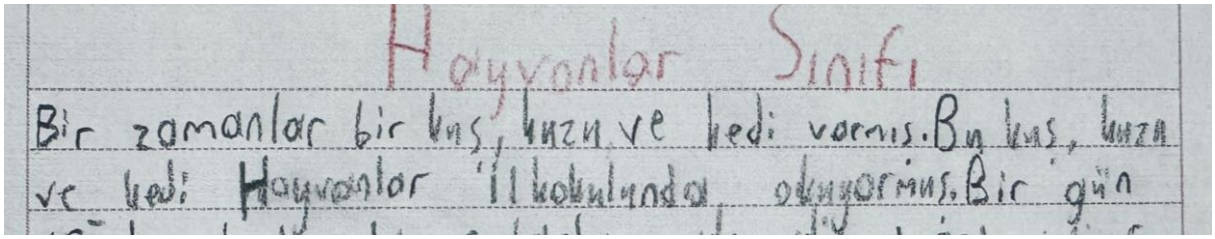

*Şekil 15.* İY2'ye ait hikâyeden kahramanların hayallerine ilişkin kesit

Ancak burada altının çizilmesi gereken diğer bir nokta var ki, o da planlama yapılmasına rağmen yazıya aktarılmayan fikirlerin de olduğudur. Yazma sürecinde yapılan planlamalarla üretilen fikirler çoğu zaman yazıya aktarılsa da bazen bu durumun tersi de söz konusu olabilmektedir. İY2 karakterlerinin piknik yaparken kitap okuduklarını, okudukları kitapları yarıda bırakarak sonunun nasıl biteceğini hayal edeceklerini söylemiş ancak bu durum yazıya aktarma biriminde değişikliğe uğrayarak karakterlerin kendi hayallerinden bahsetmesine dönüşmüştür:

*"Şimdi bunlar kitabın konularıyla hayal kursunlar. Kitabın yarı sayfalarına gelsinler, Sonra Öykü onlara sorsun ki 'Okumayı bırakalım, kitabın nasıl biteceğini tahmin edelim."* İY2

İY3 yazma sürecinde hayvanlarla ilgili bir hikâye yazacağını söylemiş ve planlama yaparak bu fikirleri yazıya aktarmıştır.

*"Hani sana söylemiştim ya arkadaş grubumuz işte onda Zümra… Biz oyun oynarken şöyle düşünüyoruz. Zümra bi tane kuş, Erva bir kuzu, ben de bir kedi ve bunun için böyle yapacağım."* İY3


Hayvanlar Sınıfı
Bir zamanlar bir kuş, kuzu ve kedi varmış. Bu kuş, kuzu
ve kedi Hayvanlar 'İlkokulunda okuyormuş. Bir gün

*Şekil 16.* İÖ3'ün hikâyesinden karakter belirlemesine ilişkin kesit

İY3 süreç içerisinde farklı fikir planlamalarına devam ederek bu fikirleri yazıya aktarmıştır:

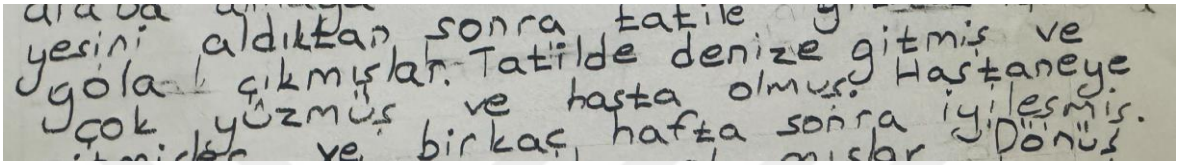
*"Ondan sonra kuş, kedi ve kuzu köpeğe sormuşlar: Sen bizimle oynamak ister misin?' Hımm… Kabul edecek çünkü o da saklambaç oynamayı seviyor. 'Köpek, evet neden olmasın demiş. Bu sayede, x2 fısıldayarak bu sayede. Bu sayede köpeği de aralarına alarak oyuna devam etmişler. Sonra zil çalmış. Sonra bu dört arkadaş birlikte merdivenlerden çıkmışlar."* İY3

İY4 süreç içerisinde fikirler üretmiş bu fikirlerden seçim yapıp yazıya aktararak hikâyesine yön vermiştir:

*"İY4: Tatile gidince ne yapacağını düşünüyorum. Oyun oynayabilir, denize girebilir, tatilde yeni arkadaşlar edinebilir.*

*A: Sen hangisini seçeceksin?*

*İY4: Denize gidip yüzmesini."*




*Şekil 17.* İY4'ün hikâyesinden karakterin tatil günlerine ilişkin kesit

İY5 yazma sürecine başlamadan önce uzun planlamalar yapmış, sonrasında ise küçük fikirler üreterek bunları yazıya geçirmek istemiş ancak karşılaştığı kısıtlı süre engelinden şikâyet etmiştir:

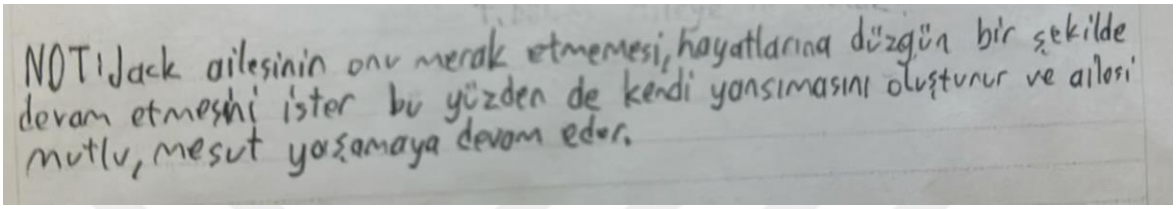
*"Şimdi size anlattığım kadar da detaylı yazamıyorum çünkü süremiz kısıtlı. Yoksa ben her şeyi detaylandırıp yazardım ama süremiz kısıtlı o yüzden size anlattıklarımın bazılarını da yazamıyorum."* İY5

Yazarın bu ifadesi bizi sürenin kısıtlı olmaması durumunda daha detaylı ve nitelikli bir hikâye yazılabileceği fikrine yöneltmektedir. Diğer taraftan ise planlamalarını olabildiğince yazıya aktarmaya çalışmaktadır. Anlattığı çeşitli durumları hikâyesinde yer vermediğini fark ederek, bu bilgilere hikâyede yer açabilmek adına çaba sarfetmektedir:

*"Aaa biz büyünün dünyasına geçişi anlatmadık... Kilise olayını... Napıcam… Hocam şimdi o ikinci bölüm eğitimin başlarınla yer alacak bir şey, o yüzden… Hocam ikinci bölüm başlığının altından bir satır boşluk bırakmışım. Oraya sığdırılabilir."* İY5

Yazar bölüm bölüm yazdığı hikâyesinde unuttuğu kısmı ilgili olan bölüme iliştirerek planladığı, organize ettiği bilgileri kullanıp yazısına aktarmıştır.

Yazar yazma sürecinin sonuna yaklaşırken karakterinin ailesiyle ilgili bilgilere değinmediğini fark etmiş ve bu bilgileri yazabileceği yeni bir bölüm oluşturmaya yeltenmiştir. Ancak sonrasında ana başlığın bu bölüm başlığını ve içeriğini kapsamadığını düşünerek bu bilgileri not bölümü oluşturup orada okuyucu/dinleyici ile paylaşmayı planlamış ve bunu gerçekleştirmiştir. Yazar hikâyesinin sonuna bir not bölümü oluşturarak ürettiği fikirleri orada metinleştirmiştir:




*Şekil 18.* İY5'in hikâyesinde bulunan not kısmı

İyi yazarların süreç başında ve süreç içerisinde çeşitli noktalarda ve uzunluklarda planlamalar yaptığı bu planlamalar sonucunda üretilen fikirlerin ise çoğunlukla yazıya aktarıldığı görülmektedir. Yazarlar uzun süreli belleklerinden çekerek planladıkları bilgileri organize ederler, yeni anlamlar oluşturarak yazıya aktarırlar ancak yazma süreci bunlardan ibaret değildir; yazarın süreç içerisinde yazdığı metni gözden geçirerek değerlendirmesi gerekli gördüğü noktalarda düzeltmeler yapması da gerekmektedir. Nitelikli bir yazı ürünü ancak bu birimlere başvurularak oluşturulacaktır.

#### *5.1.1.3.3. İyi Yazarların Gözden Geçirme Birimine İlişkin Bulguları*

Gözden geçirme alt birimi değerlendirme ve düzeltme bileşenlerini barındırmaktadır. Yazarların yazma sürecinde yazdıkları metinleri gözden geçirerek değerlendirip düzeltilmesi gereken noktalar varsa düzeltme yapması gerekmektedir. Detaylı ve sistematik paylaşım amaçlanarak bileşenlere ilişkin bulgular farklı başlıklar altında paylaşılmıştır.

*5.1.1.3.4. İyi Yazarların Değerlendirme Bileşenine İlişkin Bulguları*

Tablo incelendiğinde yazarların değerlendirme bileşenine başvurma durumlarının İY1 (f=6), İY2 (f=2), İY3 (f=1), İY4 (f=1), İY5 (f=10) olduğu görülmektedir. Aşağıda ilgili bileşene başvurma durumları paylaşılmıştır.

İY1 yazma sürecinde karakterlerinin yapacağı yolculuğu planlarken yolculuk süresinin düşündüğünden daha uzun sürebileceğini değerlendirmiştir:

*"Sonra da annesiyle arabaya binmiş. Arabaya binince yolun kaç saat süreceğini annesine yok babasına sormuş. Babası yolun bir buçuk saat süreceğini söylemiş. Bir buçuk saat mi sürer acaba? Biraz daha uzak, üç – dört saat sürebilir."* İY1

Ayrıca yazar değerlendirme bileşenine gönderme yaparak hikâyesini gözden geçirdiğinde yeni fikirler ürettiğini dile getirmiştir. Yazar bu söylemden sonra hikâyesini baştan okumaya başlamış ve bazı kısımları değerlendirmiştir:

*"Bir şey söyleyeceğim. Mesela size de oluyor mu bir hikâye yazıyorsun onu okuduğunda tekrar böyle bir fikir geliyor."* İY1

İY1 yazma sürecinde yazacağı fikirleri değerlendirmiş ve bunu sesli olarak paylaşırken düşündüğü fikrin hatalı olduğunu fark etmiştir. Bu durum sesli düşünme yönteminin süreci nasıl yönettiği konusunda da fikirler vermektedir:

*"İY1: Annesi yazmayacağım da anne yazacağım.*

*A: Neden değiştirmek istedin?*

*İY1: Hep babası annesi oldu ya… Ama anne de isim gibi olur."*

İY2 de yazma sürecinde hata yapmış olabileceğini düşünerek yazdığı metni gözden geçirmiş ve değerlendirmiştir:

*"Şimdi Alparslan'ın kurduğu hayal olsun… Şurada hata yapmış olabilirim. Alparslan'ı yazarken."* İY2

İY3 yazma sürecinde yazdıklarını gözden geçirmiş ve biçimsel olarak değerlendirmiştir:

*"'Bir zamanlar bir kuş, kuzu ve kedi' yazacaktım ama kuzuya da virgül getirmişim."* İY3

İY4 yazma sürecinin yalnızca bir noktasında herhangi bir düşünce belirtmemiş ancak metninde yazdığı kısmı tekrar okuyarak hatasını fark etmiştir.

İY5 de benzer şekilde yazma sürecinde yazdığı cümleyi gözden geçirip değerlendirerek anlamlı bulmadığını dile getirmiştir:

*"Filmlerini vesaire değil de filmlerini, kitaplarını vesaire mi desem? Ne biliyim hani anlamlı bi cümle olmaz… Olmadı gibi geldi bana."* İY5

İY5 ilerleyen yazma sürecinde biçimsel bir hata yaptığını metnini tekrar gözden geçirirken fark etmiştir:

*"Jack… J 'yi ters mi yazdım, aynen…"* İY5

İY5 yazma sürecinin sonuna yaklaşırken ise metnini gözden geçirerek eksik olan ayrıntıları fark etmiştir:

*"Şimdi ailesi dedik… Şey büyü dünyasına geçiş dedik onu ekledik zaten. Başka ne demiştik. Eğitim aldı dedik… Jack okuldan çıkınca karşısına iki adam çıktı yazdık zaten. Onu kaçırdılar büyü dünyasına girdi, eğitim aldı, ona orda asil dediler… Elemental büyüleri öğrendi. Kara büyüleri yazmadık… Kara büyüler…"* İY5

İyi yazarların yazma sürecinin çeşitli anlarında metinlerini gözden geçirerek değerlendirmeler yaptıkları, sesli düşünme esnasında hatalarını fark ettikleri, değerlendirme yaptıkça düzeltmeleri gereken noktaları tespit ettikleri görülmektedir. Değerlendirme bileşenin yazma faaliyetinin sonunda ortaya konacak metnin niteliğinin istenilen düzeye çıkmasında önemli etkileri olduğu düşünülmektedir.

#### *5.1.1.3.5. İyi Yazarların Düzeltme Bileşenine İlişkin Bulguları*

Tablo incelendiğinde yazarların düzeltme bileşenine başvurma durumlarının İY1 (f=5), İY2 (f=2), İY3 (f=1), İY4 (f=1), İY5 (f=7) olduğu görülmektedir. Yazarların düzeltme bileşenine başvurma durumlarına ilişkin örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

İY1 yazma sürecinde yazdığı metni okuma gereği duymuştur; metnini gözden geçirip değerlendirdiğinde düzeltmesi gereken noktaları fark etmiş, bunu da sesli düşünme sırasında dile getirmiştir:

*"Okuyunca böyle bazı şeyleri düzeltmem gerekiyor…"* İY1

İY2 yazma sürecinde metninde var olan biçimsel hatayı fark etmiş bu hatayı düzeltmesi gerektiğini sesli olarak paylaşmıştır:

*"Şurayı yanlış yazdım, büyük harfle başlayacağım.*" İY2

Benzer şekilde İY3 de yazma sürecinde metnindeki biçimsel hatayı fark etmiş ve gerekli düzeltmeyi silgi kullanarak yapmıştır:

*"A: Neden siliyorsun?*

*İY3: Çünkü 'bir zamanlar bir kuş, kuzu ve kedi' yazacaktım ama kuzuya da virgül getirdim."*

İY4 yazma sürecinde yazdığı cümlede anlatım bozukluğu olduğunu fark etmiş, cümleyi sesli şekilde tekrar tekrar okuduğunda iki kez aynı kelimeyi yazdığını görerek düzeltme yapmıştır. Yazdığı *"Hüseyin hediyesini aldıktan sonra tatile için gitmek için yola çıkmışlar."* cümlesini *"Hüseyin hediyesini aldıktan sonra tatile gitmek için yola çıkmışlar"* şeklinde değiştirmiştir.

İY5 yazma sürecinde hikâyesini bölüm bölüm yazmayı tercih etmiş ve yazdığı metni gözden geçirip değerlendirdiğinde eksik kısımları fark ederek metnini düzeltmiştir. Yazar eksik kısımları yazabilmek için bölüm başlıklarının altındaki boş kısmı kullanmış, hikâyesine istediği son şekli vermiştir:

*"Aaa biz büyünün dünyasına geçişi anlatmadık... Kilise olayını... Napıcam… Hocam şimdi o ikinci bölüm eğitimin başlarınla yer alacak bir şey, o yüzden… Hocam ikinci bölüm başlığının altından bir satır boşluk bırakmışım. Oraya sığdırılabilir."* İY5

Ayrıca İY5 yaptığı gözden geçirme, değerlendirme ve düzeltme durumlarından sonra gözden geçirme birimine atıfta bulunmuştur:

*"Hikâye zaten böyle yazılır hocam, yazacaksın, okuyacaksın eksikleri gidereceksin, yazacaksın, okuyacaksın, eksikleri gidereceksin. En sonunda hocam okuduğunda eksik bulamadığında hikâye bitmiş olacak."* İY5

İyi yazarların yazma süreçleri incelendiğinde yazma süreçlerinde zaman zaman düzeltme bileşenine başvurdukları görülmektedir. Düzeltme bileşenine başvurma amaçları bazen anlamsal olarak metni iyileştirmek iken bazen de biçimsel hataları düzeltmek olduğu görülmektedir. Yazarların düzeltme yaparken yeniden yazma süreci ana biriminin alt birimi planlama/ düşünce üretme/ düzenleme birimine de başvurdukları görülmektedir. Yazar düzeltme yapacağı noktada yeni bir düşünce üreterek düzeltmeler yapmaktadır. Gözden geçirme alt biriminde bulunan değerlendirme ve düzeltme birimine olan başvurma sayılarının aynı olmaması ise yazarın zaman zaman yalnızca değerlendirme yapması ve düzeltecek bir durum görememesi ya da düzeltmelerin anlık olarak fark edilerek yapılmasından kaynaklanmaktadır. Yani Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modelinde bize bildirdikleri "yazar metnini gözden geçirir, değerlendirir ve düzeltir" ifadesi tam anlamıyla karşılık bulmamaktadır.

### 5.1.2. İyi Yazarların Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada yazarların hikâye yazarken sözel ve sözel olmayan davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlayarak geliştirilen gözlem formu üç ana birimden oluşmaktadır. Formun birinci biriminde isim, soy isim, sınıf ve okul numarası gibi öğrenciye ait bilgilerin not edileceği kısım bulunmaktayken; ikinci birimde davranış kategori ve maddeleri, son birimde ise yazmaya başlamadan önceki hazırlık/planlama süresi ve toplam yazma süresi gibi yazma süresine yönelik bilgiler yer almaktadır. İyi yazarların yazma süreçlerine yönelik daha sistematik ve detaylı bilgilerin paylaşılması amaçlanarak birimlere yönelik bulgular farklı başlıklar altında sunulmuştur.

#### *5.1.2.1. Yazar Bilgisi Birimi*

Öğrencilere ait sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formlarının karıştırılmaması için bu birim gerekli görülmektedir. Beş iyi yazarın her birinin formu ayrı ayrı kendi hikâye yazma oturumlarında işlenmiştir.

#### *5.1.2.2. Gözlemlenecek Davranış Kategori ve Maddeler Birimi*

İyi yazar olarak nitelendirilen öğrenciler araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu ile gözlemlenmiş; yazarların sesli düşünme sürecinde paylaştıkları düşünceleri de göz önüne alınmış ve iyi yazarların yazma sürecinde sahip oldukları duygular, belirttikleri düşünceler ve gösterdikleri davranışlar incelenmiştir. İyi yazarlar yazma sürecinde çeşitli hareketlilikler göstermiş ve araştırmacı tarafından bu durumlar gözlemlenerek gözlem formunda işaretlenerek belirlenmiştir. Ayrıca gözlenen davranışlar esnasında yazarın yansıttığı duygular da gözlem formuna işlenmiştir. Daha sistematik ve detaylı bilgilerin paylaşılması amaçlanarak kategorilere ilişkin bulgular farklı başlıklar altında paylaşılmıştır.

##### *5.1.2.2.1. İyi Yazarların Beden Hareketleri Kategorisine İlişkin Bulguları*

Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun beden hareketleri kategorisinde iyi yazarlar süreç içerisinde gözlemlenerek belirlenen davranışlar aşağıdaki tabloya işlenmiştir.

Tablo 7.

*İyi Yazarların Beden Hareketleri*

| | | İY1 | | | | | İY2 | | | | | İY3 | | | | | İY4 | | | | | İY5 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kategori | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Beden Harekteleri | Sağa sola meyletme | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Vücudu sallama | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Ayak sallama | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | ✓ | | | | | | | ✓ | | |
| | Kol sallama | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Parmaklarla oynama | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ |
| | Saçlarla oynama | | | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Ayağa kalkma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Çeneye el koyma | | | | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | |
| | Başı masaya yaslama | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Başı eller arasına alma | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Gerinme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Esneme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Kalemi ağza alma | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ |
| | Dudak yeme | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Tırnak yeme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Parmak yeme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Herhangi bir nesne ile oynama | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | |
| | Kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |

Tablo 7 incelendiğinde beden hareketleri kategorisinde yazarların davranış durumlarının İY1 (f=8), İY2 (f=8), İY3 (f=3), İY4 (f=5), İY5 (f=5) olduğu tespit edilmiştir. Beden hareketleri kategorisi maddeleri tüm iyi yazar gözlem formlarının incelenmesiyle sağa sola meyletme (f=1), ayak sallama (f=4), parmaklarla oynama (f=3), saçlarla oynama (f=2), çeneye el koyma (f=2), başı masaya yaslama (f=1), kalemi ağza alma (f=4), parmak yeme (f=1), herhangi bir nesne ile oynama (f=5), kâğıt dışında başka bir nesneye bakma (f=5) olduğu tespit edilmiştir.

İY1'in beden hareketleri kategorisinde çeşitli hareketlilikleri gözlem formuna kaydedilmiştir. Yazarın bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiği ve yansıttığı duygular araştırmacı tarafından not edilmiş ve paylaşılmıştır: İY1'in bazen sağa sola meyletme, ayak sallama, kalemi ağza alma, herhangi bir nesne ile oynama, başı eller arasına alma; sık sık çeneye el koyma, saçlarla oynama ve kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma durumları gözlemlenmiştir. Yazarın bu davranışları gösterirken genellikle planlama biriminde düşünce ürettiği ve zaman zaman utangaç tavır sergilerken; çoğunlukla da düşünceli olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

İY2'nin beden hareketleri kategorisinde çeşitli hareketlilikleri gözlemlenmiş ve davranışların sıklık durumları belirlenmiştir. Yazar nadiren ayak sallama, başı masaya yaslama, saçlarla oynama ve dudak yeme; bazen de kalemi ağza alma, herhangi bir nesne ile oynama; sık sık kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma davranışlarında bulunduğu gözlem formuna işlenmiştir. Ayrıca tüm bu hareketlilikler sırasında düşünceli olduğu, bilgileri hatırlamaya çalıştığı, zaman zaman sıkılmış ve sabırsız göründüğü araştırmacı tarafından not edilmiştir.

İY3'ün beden hareketleri kategorisinde bazen herhangi bir eşya ile oynama; sık sık da ayak sallama ve kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma davranışları gözlemlenmiştir. Yazarın bu davranışları gösterirken çoğunlukla düşünceli ve heyecanlı olduğu araştırmacının notlarında kaydedilmiştir.

İY4'ün beden hareketleri kategorisinde bazen parmaklarla oynama, çeneye el koyma, kalemi ağza alma, herhangi bir nesne ile oynama; sık sık kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma davranışları gözlemlenmiştir. Yazarın bu davranışlarda bulunurken çoğunlukla düşünceli ve heyecanlı olduğu acele etmeden sakince yazdığı araştırmacının notlarında mevcuttur.

İY5'in beden hareketleri kategorisinde bazen ayak sallama; sık sık parmaklarla oynama, kalemi ağza alma ve kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma davranışları gözlemlenmiştir. Yazarın yazma sürecinde düşünceli ve heyecanlı olduğu araştırmacı tarafından not edilmişken yazar da heyecanlı olduğunu dile getirmiştir:

*"Jack orada… Satır başı da yapalım. Normalde böyle şeylere takılmam ama bilmiyorum neden yapıyorum… Heyecanlıyım çünkü. İlk defa böyle bir şey oluyor çünkü."* (İY5)

İyi yazarların yazma sürecinde genellikle heyecanlı ve düşünceli göründükleri aceleci davranmadıkları araştırmacı tarafından gözlem notlarına kaydedilmiştir.

##### *5.1.2.2.2. İyi Yazarların Jest/Mimikler Kategorisine İlişkin Bulguları*

Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun jest ve mimikler kategorisinde iyi yazarlar süreç içerisinde gözlemlenerek belirlenen davranışlar aşağıdaki tabloya işlenmiştir.

Tablo 8.
*İyi Yazarların Jest ve Mimikleri*

| | | İY1 | | | | | İY2 | | | | | İY3 | | | | | İY4 | | | | | İY5 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kategori | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Jest Ve Mimikler | Kaş çatma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Göz büyümesi | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | | ✓ | |
| | Göz kapatma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | |
| | Göz kısma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | |
| | Kaş kaldırma | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | |
| | Dudak büzme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Diş sıkma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |

Tablo 8 incelendiğinde jest ve mimikler kategorisinde yazarların davranış durumlarının İY1 (f=2), İY2 (f=0), İY3 (f=2), İY4 (f=1) ve İY5 (f=3) olduğu tespit edilmiştir. Jest ve mimikler kategorisi maddeleri tüm iyi yazar gözlem formlarının incelenmesiyle göz büyümesi (f=2), göz kapatma (f=2), göz kısma (f=2), kaş kaldırma (f=1), dudak büzme (f=1) olduğu görülmektedir.

İY1'in jest ve mimikler kategorisinde nadiren göz büyümesi ve kaş kaldırma durumları gözlemlenmiştir. Yazarın bu durumlarda düşünceli ve karar almaya çalışır gibi durduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

İY2'nin jest ve mimikler kategorisinde herhangi bir durumuna rastlanmazken İY3'ün bu kategoride bazen kaş kaldırma ve dudak büzme davranışlarını gösterdiği belirlenmiştir. Yazarın bu durumlarda düşünceli gözüktüğü, bazı bilgileri hatırlamaya çalıştığı araştırmacı tarafından not edilmiştir.

İY4'ün jest ve mimikler kategorisinde bazen göz kapatma durumunu gözlemlenmiş, yazarın bu durumda düşünceli ve bazı bilgileri hatırlamaya çalıştığı araştırmacının notlarında mevcuttur.

İY5'in ise jest ve mimikler kategorisinde bazen kaş kaldırma, göz kısma; sık sık da göz büyümesi durumları gözlemlenmiştir. Yazarın bu durumlarda düşünceli, heyecanlı ve bazı bilgileri hatırlamaya çalıştığı araştırmacı tarafından gözlem formuna kaydedilmiştir.

Jest ve mimikler kategorisinde iyi yazarların durumları incelendiğinde çoğunlukla düşünceli oldukları; planlama/ düşünce üretme/ düzenleme yahut yazarın uzun süreli belleği birimlerinde işlemler gerçekleştirerek fikir üretmeye çalıştıkları, bazı bilgileri hatırlamaya çalıştıkları ya da olaylar arasında bağlantı kurmak için çaba sarfettikleri gözlemlenmiştir.

#### *5.1.2.2.3. İyi Yazarların Sözel Tepkiler/Sesler Kategorisine İlişkin Bulguları*

Sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun sözel tepkiler ve sesler kategorisinde iyi yazarların sesli düşünme sırasındaki sözel tepkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki tabloda yazarların bu kategoriye ait maddelerde gösterdikleri davranışlar görülmektedir.

Tablo 9.
*Sözel Tepkiler ve Sesler Kategorisinde İyi Yazarların Gözlemlenmesi*

| | | İY1 | | | | | İY2 | | | | | İY3 | | | | | İY4 | | | | | İY5 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kategori | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sözel Tepkiler Ve Sesler | Süreç ile ilgili sorular sorma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Süreç ile ilgisiz sorular sorma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Yavaş konuşma | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Hızlı konuşma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Duraklamalı konuşma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Ciddi ve vurgulu konuşma | | | | | ✓ | ✓ | | | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | ✓ |
| | Sessiz/fısıltı ile konuşma | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | |
| | Yüksek sesle konuşma | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | ✓ |
| | Kıkırdama | | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| | Yazarken yazılanı seslendirme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |

Tablo 9 incelendiğinde sözel tepkiler ve sesler kategorisinde İY1 (f=2), İY2 (f=3), İY3 (f=4), İY4 (f=3) ve İY5 (f=4) olduğu tespit edilmiştir. Sözel tepkiler ve sesler kategorisi maddeleri tüm iyi yazar gözlem formlarının incelenmesiyle yavaş konuşma (f=1), ciddi ve vurgulu konuşma (f=3), sessiz/fısıltı ile konuşma (f=2), yüksek sesle konuşma (f=5), kıkırdama (f=4) yazarken yazılanı seslendirme (f=1) olduğu görülmektedir.

İY1'in sözel tepkiler ve sesler kategorisinde bazen kıkırdama; sık sık ciddi ve vurgulu konuşma ve yüksek sesle konuşma durumları gözlemlenmiştir. Yazarın sesli düşünme esnasında düşüncelerini belirtirken bazen utanıp gülümsemiş olsa da ses tonunun yüksek ve ciddi bir tonda konuştuğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

İY2'nin sözel tepkiler ve sesler kategorisinde nadiren yavaş konuşma, sessiz/fısıltı ile konuşma; bazen yüksek sesle konuşma durumları gözlemlenmiştir. Yazarın sesli düşünme esnasında karar verirken fısıltıyla düşüncelerini aktardığı, yavaş konuştuğu, süreçte zaman zaman sıkılmış gözüktüğü ancak ifadelerini netleştirdiği anlarda yüksek sesle kendisinden emin bir şekilde iletişim kurduğu araştırmacının notları arasındadır.

İY3'ün sözel tepkiler ve sesler kategorisinde bazen kıkırdama, sık sık yüksek ses tonu ile ciddi ve vurgulu konuştuğu gözlemlenmiştir. Yazarın sesli düşünme esansında fikirlerini kendisinden emin bir üslupla aktardığı araştırmacı tarafından gözlem formunda not edilmiştir. Ayrıca yazar, bazen yazarken yazdıklarını seslendirmiş ancak bu seslendirmeyi hece hece yapmamıştır; yazdığı cümleyi aynı anda seslendirerek yazmıştır.

İY4'ün sözel tepkiler ve sesler kategorisinde nadiren kıkırdama, sık sık yüksek sesle ciddi ve vurgulu konuşma durumları gözlemlenmiştir. Yazarın sesli düşünme esnasında araştırmacıyla fikrilerini paylaşırken mutlu ve kendinden emin olduğu gözlem formunda belirtilmiştir.

İY5'in sözel tepkiler ve sesler kategorisinde nadiren kıkırdama, bazen sessiz/fısıltı ile konuşma; sık sık ciddi ve vurgulu, yüksek sesle konuma durumları gözlemlenmiştir. Yazar sesli düşünme esnasında fikirlerini paylaşırken kendinden emin, mutlu olduğu; gözden geçirme birimine başvurduğunda ise sessiz/fısıltılı konuşma ile metnini gözden geçirmiştir.

*"Iıı eğitim alır demiştik, eğitiminde elemental parantez içinde su, ateş, toprak ve… toprak ve (fısıldayarak)… su, ateş, toprak (fısıldayarak)… başka ne vardı?"* İY5

İyi yazarlar sözel tepkiler ve sesler kategorisinde incelendiğinde yazarların sesli düşünme esnasında fikirlerini sözel olarak paylaşırken kendilerinden emin oldukları, ses tonlarını ciddi

ve vurgulu olduğu, gülümseyerek mutlu gözüktükleri gözlemlenerek yazma sürecinden keyif aldıkları ve rahat iletişim kurabildikleri ortaya çıkmıştır.

#### *5.1.2.2.4. İyi Yazarların Yazma Ergonomisi/Yazı Araçları Kategorisine İlişkin Bulguları*

Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde iyi yazar öğrencilerin yazma sürecindeki ergonomik yazma durumları belirlenmiş ve tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10.

*İyi Yazarların Ergonomik Davranışları*

| Kategori | Maddeler | İY1 | İY2 | İY3 | İY4 | İY5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma Ergonomisi ve Yazı Araçları | Yazma ortamını düzenleme | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Yazma araç gerecini temin etme | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Doğru oturma biçiminde oturma | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Yanlış oturma biçiminde oturma | | | | | |
| | Kâğıdı doğru tutma | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Kâğıdı yanlış tutma | | | | | |
| | Kalemi doğru tutma | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Kalemi yanlış tutma | ✓ | | | | |
| | Kalem tercihinin değişmesi (basmalı/kurşun) | | | | | |
| | Silgi kullanma | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Tablo 10 incelendiğinde yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde İY1 (f=6), İY2 (f=6), İY3 (f=6), İY4 (f=6), İY5 (f=6) olduğu tespit edilmiştir. Yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisi maddeleri tüm iyi yazar gözlem formlarının incelenmesiyle yazma ortamını düzenleme (f=5), yazma araç gerecini temin etme (f=5), doğru oturma biçiminde oturma (f=5), kâğıdı doğru tutma (f=5), kalemi doğru tutma (f=4), kalemi yanlış tutma (f=1), silgi kullanma (f=5) olduğu görülmektedir.

İY1 yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde incelendiğinde yazmaya başlamadan önce yazma ortamını düzenlediği, kalemliğini suluğunu masanın diğer köşesine koyduğu, yazma araçlarını temin ettiği, doğru oturma biçiminde oturarak kâğıdını doğru şekilde tuttuğu, basmalı (uçlu) olarak tercih ettiği kalemini yanlış biçimde tuttuğu ve süreç içerisinde bazen gözen

geçirme birimine başvurarak değerlendirdiği yazısında yanlışlarını varsa düzeltmek istediğinde mahcup bir duygu durumuyla silgi kullandığı gözlemlenmiştir.

*"Biraz fazla silgi kullandım (mahcubiyet/gülümseme)."* İY1

İY2, İY3, İY4'ün yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde yazmaya başlamadan önce yazma ortamını düzenlediği, yazı araçları dışındaki eşyaları ortamdan uzaklaştırdığı, yazma araçlarını temin ettiği, doğru oturma biçiminde oturarak kâğıdını doğru şekilde tuttuğu, basmalı (uçlu) olarak tercih ettiği kalemini doğru biçimde kullandığı, bazen biçimsel ve anlamsal hataları düzeltmek amacıyla silgi kullandığı gözlemlenmiştir.

İY5 yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde yazmaya başlamadan önce yazma ortamını düzenlemiş ancak yazı araçlarındaki eksikliği hikâyesine başlık koyacağı zaman mahcup bir ses tonuyla dile getirmiştir:

*"Iıı ne yazsak, Jack'in Doğuşu… Bence olur ilerde suçlularla vesaire savaştığı için Jack'in Doğuşu iyi olur. Başlık kalemim de yok ama..."* İY5

Yazarın, yazma sürecinde doğru oturma biçiminde oturduğu, kâğıdı ve basmalı (uçlu) olarak tercih ettiği kalemini doğru şekilde tuttuğu, gözden geçirme biriminde değerlendirip düzeltmesi gereken anlamsal ve biçimsel hatalarını silgi kullanarak düzelttiği gözlemlenmiştir.

*"Aslında şöyle yapsak… Bi dakika… Şeyi silicem."* İY5

İyi yazarların yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde gözlemlenmesiyle genel olarak ergonomik durumlara uygun oldukları görülmektedir.

#### *5.1.2.3. Yazma Süresi Bilgileri Birimine İlişkin Bulgular*

Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formlarının üçüncü birimi yazma sürelerine yönelik bilgilerin not alındığı kısımdır. Öğrencilerin yazmaya başlamadan önceki hazırlık süreleri ve toplam yazma süreleri bu birimde kayıt altında tutulmuştur. Aşağıdaki tabloda iyi yazar olarak nitelendirilen öğrencilerin yazma süreçlerine yönelik bilgiler paylaşılmıştır.

Tablo 11.
*İyi Yazarların Yazma Süreci Süre Bilgileri*

| Ana Birim | Alt Birimler | İY1 | İY2 | İY3 | İY4 | İY5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma Süreci | Yazmaya Başlamadan Önceki Hazırlık Süresi | 2 dakika 25 saniye | 1 dakika30 saniye | 1 dakika 20 saniye | 2 dakika 8 saniye | 6 dakika 20 saniye |
| Bilgisi | Toplam Yazma Süresi | 33 dakika 23 saniye | 37 dakika 40 saniye | 15 dakika 57 saniye | 20 dakika 12 saniye | 39 dakika 20 saniye |

Tablo 11 incelendiğinde iyi yazarların hikâye yazmaya başlamadan önce hazırlık sürecinde ve genel yazma sürecinde geçirdikleri sürelerin uzun olduğu görülmektedir. Bu durum iyi yazarların metinlerini yazmadan önce bekledikleri (Ferrari, Bouffard ve Rainville, 1998) yazdıklarını planlamak ve gözden geçirmek için daha fazla zaman harcadıkları gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Harris ve Graham 1992; Hayes ve Flower, 1986).

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, duyguları ve davranışları nasıldır?" biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre bu araştırma problemine yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular *"Zayıf Yazarların Yazma Süreci"* başlığı altında sunulmuştur.

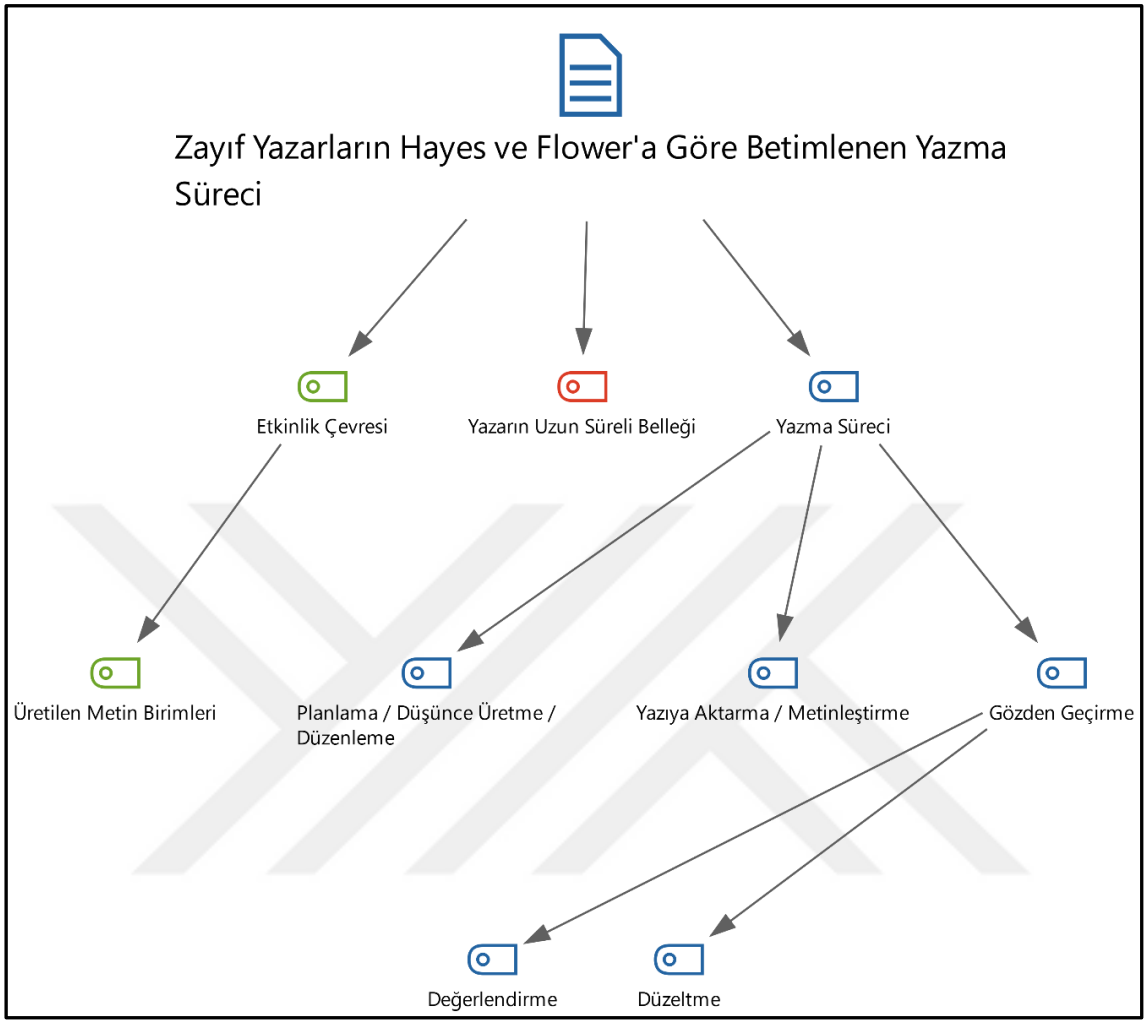
## 5.2. Zayıf Yazarların Yazma Süreci

Zayıf yazarların yazma sürecini nasıl yönettikleri; yazma sürecinde sahip oldukları düşünceler, yansıttıkları duygular ve gösterdikleri davranışların detaylı açıklanması amaçlanarak farklı başlıklar altında incelenmiştir.

### 5.2.1. Zayıf Yazarların Yazma Sürecini Yönetimi

Araştırmanın bu bölümünde beş zayıf yazarın süreç içerisinde paylaştıkları sözlü düşünceler ve süreç sonunda ortaya koydukları hikâye metinlerinin yardımıyla yazma sürecini nasıl yönettikleri Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeli temel alınarak betimlenmiştir. Analiz sürecinde MAXQDA 2020 paket programı kullanılmış iki farklı araştırmacı tarafından süreç değerlendirilmiştir. Aşağıdaki görselde zayıf yazarların Hayes ve Flower bilişsel yazma modeli

temelinde betimlenen yazma süreçleri MAXQDA nitel analiz programıyla oluşturulan tek vaka kod analizi paylaşılmıştır.




*Şekil 19.* Zayıf yazarların betimlenen yazma süreçlerinin tek vaka – kod hiyerarşisi

Tek vaka kod analizi incelendiğinde zayıf yazarların Hayes ve Flower bilişsel yazma modeli temelinde incelenen yazma süreçlerinde hangi birimlere başvurdukları görülmektedir. Daha detaylı bilgileri sunmak amacıyla zayıf yazarların birimlere başvurma sıklıkları olarak aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 12.
*Zayıf Yazarların Yazma Sürecinin Betimlenmesine İlişkin Bulgular*

| Ana ve | Alt Birimler | Yazarlar | ZY1 (f) | ZY2 (f) | ZY3 (f) | ZY4 (f) | ZY5 (f) | Toplam (f) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Etkinlik Çevresi | Sözbilimsel Sorun | Konu Seçimi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Hedef Kitlenin Belirlenmesi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Üretilen Metin Birimleri | | 3 | 5 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| Yazarın Uzun Süreli Belleği | | | 3 | 3 | 6 | 8 | 3 | 21 |
| Yazma Süreci | Planlama/ Düşünce Üretme/ Düzenleme | | 3 | 11 | 8 | 10 | 4 | 36 |
| | Yazıya Aktarma/ Metinleştirme | | 3 | 3 | 6 | 8 | 3 | 23 |
| | Gözden Geçirme | Değerlendirme | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | Düzeltme | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |

Zayıf yazarların yazma sürecinin Hayes ve Flower yazma modeline göre betimlenmesi sonucunda oluşturulan tablo incelendiğinde, yazarların yazma sürecinde ana ve alt birimlere başvurma sıklığı etkinlik çevresi (f=10), üretilen metin birimleri (f=10); yazarın uzun süreli belleği (f=21); yazma süreci (f=61), planlama/ düşünce üretme/ düzenleme (f=36), yazıya aktarma (f=23), gözden geçirme (f=2), değerlendirme (f=1), düzeltme (f=1) olduğu görülmektedir. Daha detaylı ve sistematik paylaşım için ana ve alt birimlere ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

#### *5.2.1.1. Zayıf Yazarların Etkinlik Çevresi Birimine İlişkin Bulguları*

Tabloda Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeline göre üç ana biriminden etkinlik çevresinin alt birimi sözbilimsel soruna ilişkin bulgular incelendiğinde zayıf yazar öğrencilerin bu birime başvurmadıkları görülmektedir. Zayıf yazarlar, hikâyelerini oluşturmadan önce konu seçimi yapmamakta, hedef kitleyi belirlememektedir. Bu durum yazarların yazma sürecinde sözbilimsel sorunla başa çıkmaları gerçeğini değiştirmektedir. Belli olmayan konu ve hedef kitle, yazarın ilk bakışta yazma sürecini kolaylaştırıyor gibi gözükse de aslında çerçevesi belli olmayan yazma görevini yürütmenin zorluğu süreç sonunda ortaya çıkmaktadır. Yazarlar, sözbilimsel sorunu göz ardı ederek yazma sürecine başladıklarında zaman içerisinde dağınık metinlerle karşılaşmaktadır. Böylece yazma sürecini sonlandırmak da isteyebilmektedirler. Örneğin ZY4 yazma sürecinde tıkanmalar yaşayarak bunu belirtmiştir:

*"Sonra sonra sonra… Nasıl devam ettireceğimi düşünüyorum, bulamıyorum. Hocam başka bir şey yazsak olur mu?"* (ZY4)

Hayes ve Flower'a göre konu seçimi, hedef kitlenin belirlenmesi gibi unsurların yanında yazarın yazma süreci için belirlediği ana ve alt hedefler de önemlidir; yazma sürecinin yönetilebilmesi yazarın belirlediği bu hedefleri gerçekleştirmesi ile doğru orantılıdır (1981). Zayıf yazarların yazma sürecine ilişkin hedefleri süreç içerisinde diğer unsurların (konu ve hedef kitle) eksik olması sebebiyle kaybolabilmektedir. Örneğin ZY4 hedefinden bahsetmiş ancak süreç içerisinde hedef kaybolarak başka bir durum hikâyeyi yönlendirmiştir:

*"Hocam kaptan nerede diyecek, o da diyecek ki burada. Hocam şaka yapacak sonra…"* (ZY4)

Hikâyenin ilerleyen sürecinde herhangi bir şaka unsuru bulunmuyor, yazar şaka durumunu göz ardı ederek hikâyeye başka bir durum ekliyor. Diğer bir yazar ise yazdığı hikâyesinde bulunan dağa kahramanlar tarafından isim verileceğini belirtmiş ancak hikâyede bunu belirtmemesi hedefin süreçte kaybolduğunu göstermektedir:

*"Hocam dünyanın her tarafından insanlar geliyor ama dağa tırmanamıyorlar bir bilim insanı geliyor. Dağa çıkmak için bir alet yapıyor hocam. Sonra da dağa çıkıyorlar. Bir de hocam o dağın üstüne de bir yazı yazıyorlar. İsim koyuyorlar dağa."* (ZY2)

Bulgular incelendiğinde zayıf yazarların ana ve alt hedefleri yönetemediği, hedeflerin kaybolarak yazarın dikkatinden kaçtığı görülmektedir.

*5.2.1.1.1. Zayıf Yazarların Ürettikleri Metin Birimlerine (Hikâye Unsurlarına) İlişkin Bulguları*

Hayes ve Flower bilişsel yazma modelinin alt birimi üretilen metin birimleri, üretilen metnin birimlerinin yazar tarafından kullanılırlık durumunu belirtmektedir. Araştırma kapsamında belirlenen metin türü hikâye olduğu için zayıf yazarların hikâyelerindeki hikâye unsurları incelenmiş ve bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 13.

*Zayıf Yazarların Hikâyelerinde Bulunan Hikâye Unsurları*

| Yazarlar / Hikâye Unsurları | ZY1 | ZY2 | ZY3 | ZY4 | ZY5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Olay | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Zaman | | | | | |
| Karakterler | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Mekân | | ✓ | | | |

Tablo 13 incelendiğinde hikâye unsurlarının zayıf yazarların hikâyelerinde bulunma durumları olay (f=2), karakterler (f=5), mekân (f=1) olduğu görülmektedir. Ayrıca zayıf yazarların hepsinin hikâyesinde zaman unsurunun bulunmaması dikkat çekicidir.

ZY1 hikâyesinde bir olaydan bahsetmiş ve olayı yaşayan kahramanlara da hikâyesinde yer vermiştir:

*"Şimdi hocam çocuk ayağını kırıyor. Şey yapıyor… Arkadaşı Aras geliyor ona geçmiş olsuna. Hocam Aras da ondan sonra kırıyor. Bu çocuk gidiyor onun yanına. Hocam ondan sonra dikkatli oynuyorlar."* ZY1

ZY2 yazma sürecinde oluşturduğu hikâyesinde mekândan bahsetmiş ve bu mekânda olayı şekillendirmiştir.

*"Hocam şimdi bir tane dağ var. Dağın üstünde de çok yüksek olduğu için bir sürü altınlar falan var hocam. Sonra bir kâşif geliyor başka bir ülkeden, o dağa tırmanmaya çalışıyor hocam."* ZY2

ZY2 hikâyesinde ana ve yardımcı karakterlere yer vermiş, ancak yan karakterlere hikâyesinde yer vermemiştir. Üretilen fikirler yazıya aktarılmamıştır:

*"A: Neden annesinin yanına gidiyor?*

*ZY2: Hocam çünkü başkası… Başka kimsesi yok.*

*A: Neden başka kimsesi yokmuş?*

*ZY2: Hepsi ölmüş.*

*A: Neden böyle düşünüyorsun?*

*ZY2: Çünkü hocam dağa tırmanmak isteyip kayalıklara yakalanmışlar. Ailesi önceden dağa tırmanmaya çalışmış."*

ZY3 yazma sürecinde hikâyesinde yalnızca olay ve karakter unsurlarına yer vermiştir.

*"Ahmet gol attı. Arkadaşları çok sevindi. Rakipleri de sinirlendi."* ZY3

*"Karşı takım… Ali'nin ayağına… kaydı…Ondan sonra… Ali'nin… ayağı incindi. Ali ağlaya ağlaya eve gitti."* ZY3

Yazar olayın geçtiği mekâna ilişkin bilgiyi hikâyesinde sunmasa da sesli düşünme esnasında halı sahadan bahsetmiştir:

"Hocam yani ev halı sahanın yüz iki yüz… yüz metre ilerisinde." ZY3

ZY4 hikâyesinde olay ve karakter unsurlarına yer vermiştir:

*"Kaptan Emirle…"* ZY4

*"Kaptan Emirle yardımcısı Ali…"* ZY4

*"Bir de ne görsün ki eskilerin kaptanı… kaptanı… Hocam kaptanı nasıl biri bulduğu falan düşünüyorum. İsmini düşünüyorum hocam. Eski isimlerden hocam. Düşündüm hocam. Korsan Camo hocam."* ZY4

ZY5'in hikâyesinde yalnızca karakter unsurunu işlediği görülmektedir:

*"Kübra ve arkadaşı Sude…"* ZÖ5

Zayıf yazarların hikâyelerinde yer alan hikâye unsurları incelendiğinde hikâyelerin dar bir kısma sıkışmış durumda olduğu görülebilmektedir. Yazarlar unsurların genişletici gücünü göz ardı ederek hikâyelerini daha dar bir çerçevede ilerletmeye çalışmışlar, zihinlerindeki durumları yazıya aktarmak noktasında kaçıngan tavır sergilemişlerdir. Bu durum ise yazdıkları hikâyelerin değerlendirildiğinde zayıf metin; kendilerinin ise zayıf yazar olarak nitelendirilmesine sebep olmaktadır.

#### *5.2.1.2. Zayıf Yazarların Uzun Süreli Belleğe Başvurma Durumlarına İlişkin Bulgular*

Tabloda Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeline göre üç ana birimden olan yazarın uzun süreli belleğine ilişkin bulgular incelendiğinde yazarların ilgili birime başvurma durumlarının ZY1 (f=3), ZY2 (f=3), ZY3 (f=3), ZY4 (f=3) ve ZY5 (f=3) olduğu görülmektedir. Zayıf yazarların bu noktada belleklerinden çektikleri bilgilerin azlığı dikkat çekmektedir.

ZY5 hikayesi için karakter ismi belirlerken uzun süreli belleğinden aldığı bilgi ile seçim yapmıştır. Ancak bu bilgi yazarın kişisel tepkilerini içermektedir. Yani hikâyenin diğer unsurlarıyla ilişkilendirilmiş bir bilgi olmadığı göze çarpmaktadır:

*"Hocam güzel isim. Annemgile diyorum benim ismimi Sude koysaydınız. Seviyorum."* (ZY5)

Zayıf yazarların uzun süreli belleklerine başvurmaları noktasında diğer önemli husus ise açığa çıkardıkları bilgileri kullanmak istememelerine dayanmaktadır. Yazarlar oturum sırasında sessiz kalmayı tercih ettiklerinde araştırmacı tarafından uyarılmaktadırlar. Eğer sessiz kalmaya devam ederlerse araştırmacı, yazarların yazdıkların yola çıkarak sorular yöneltmektedir. Sorulara verilen cevaplar ayrıntılı bilgiler içermekteyken zayıf yazarlar bu bilgileri planlayarak yazıya aktarmakta çekingen tavır sergilemektedir. Örneğin ZY2 hikâyesindeki bilim insanının tırmanma aracı yaptığını belirtmiş araştırmacı ise öğrencinin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayarak öğrenciye tırmanma aracını nasıl hayal ettiği sorusunu yöneltmiştir. Yazar tırmanma aracını uzun süreli belleğinden çektiği bilgilerle betimlemiş, tarif etmiş ancak bunu hikâyesine ekleyip yazısını zenginleştirmekten kaçınmıştır:

*"A: Nasıl hayal ediyorsun tırmanma aracını.*

*ZY2: Hocam böyle halatları var. Aynı asansör gibi hocam, inip böyle kalkıyor."*

ZY1 yazma sürecinde uzun süreli belleğinden sağlığa ilişkin bilgileri çekerek kaza geçiren karakterinin doktorlarla olan ilişkisini sözlü olarak anlatmış ancak bu durumu hikâyesine eklememiştir:

*"Hocam çünkü çok büyük darbe almış. Ayağı katlanmış ve o çok uzun süre olduğu için doktorlar da ayağının kırık olduğunu anlayamamış."* (ZY1)

ZY3 hikâyesini oluştururken sporla ilişki bilgilerini kullanarak önce futbol oynanan alanı, sonrasında ise uzaklık bilgilerini ve belleğinden çekerek kaza geçiren kahramanın evine olan uzaklığını belirtmiştir:

*"Hocam yani ev halı sahanın yüz iki yüz… yüz metre ilerisinde."* ZY3

ZY5'te hikâyesindeki karakterlerin evlerine gitme sebebini sözel olarak açıklamıştır. Yazarın bu durumu açıklamasının kendi hayatıyla, bilgileriyle, alışkanlıklarıyla ilişkili olduğu düşünülerek uzun süreli belleğine başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır:

*"Hocam derslerini yaptıktan sonra oyuncaklarıyla oynasınlar. Akşam olmuş… Dışarıya çıkmasınlar."* ZY5

Zayıf yazarların uzun süreli belleklerine başvurarak düşünce ürettikleri ancak ürettikleri düşüncelere hikâyelerinde yer vermekten kaçınmaları, yazmanın bilişsel ve fiziksel boyutlarının yazma sürecini nasıl etkilediğini göstermektedir. Yazar bilişsel olarak düşünebilir, süreç içerisinde farklı, zengin düşüncelere sahip olabilir ancak bunları yazısına aktarmadığı müddetçe ürün odaklı değerlendirmelerde yazı ürününün zayıf olarak değerlendirilmesi söz konusu olmaya devam edecektir.

#### *5.2.1.3. Zayıf Yazarların Yazma Süreci Birimine İlişkin Bulguları*

Araştırma kapsamında zayıf yazarlar iş başında incelenmiş ve yazma sürecini nasıl yürüttükleri Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre betimlenmiştir. Detaylı ve sistematik paylaşım amaçlanarak her bir alt birim ayrı bir başlıkta betimlenerek bulgular paylaşılmıştır**.**

##### *5.2.1.3.1. Zayıf Yazarların Planlama/ Düşünce Üretme/ Düzenleme Birimine İlişkin Bulguları*

Tabloda Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeline göre üç ana birimden olan yazma süreci alt birimi planlama/ düşünce üretme/ düzenlemeye ilişkin bulgular incelendiğinde yazarların ilgili birime başvurma durumlarının ZY1 (f=3), ZY2 (f=11), ZY3 (f=8), ZY4 (f=10), ZY5 (f=4) olduğu tespit edilmiştir. Yazma süreçleri incelenen zayıf yazar öğrencilerin planlama/ düşünce üretme/ düzenleme birimine yönelik sesli düşünme notları aşağıda paylaşılmıştır.

ZY1 yazma sürecine başlamadan önce planlama yaparak bunu araştırmacı ile paylaşmıştır:

*"Şimdi hocam çocuk ayağını kırıyor. Şey yapıyor… Arkadaşı Aras geliyor ona geçmiş olsuna. Hocam Aras da ondan sonra kırıyor. Bu çocuk gidiyor onun yanına. Hocam ondan sonra dikkatli oynuyorlar. Bu kadar hocam."* ZY1

ZY2 de yazma sürecinde planlamalar yapmıştır:

*"Hocam şimdi bir tane dağ var. Dağın üstünde de çok yüksek olduğu için bir sürü altınlar*

*falan var hocam. Sonra bir kâşif geliyor başka bir ülkeden, o dağa tırmanmaya çalışıyor hocam."* ZY2

Yazma sürecine başlayıp karakter ismini seçmeye çalışan yazar, düşündüğünü dile getirerek planlama ve fikir üretmeye devam etmiştir:

*"ZY2: Hocam ismi kim olsun diye düşünüyordum.*

*A: Karar verebildin mi?*

*ZY2: Yok, henüz değil."*

*"ZY2: Hocam hâlâ isminde takıntılıyım da, ne koysam diye düşünüyorum. Hocam belki Mehmet ve şey olabilir Burak?*

*A: Neden Mehmet veya Burak isimlerini düşünüyorsun?*

*ZY2: Hocam bilmiyorum ki aklıma onlar geliyor."*

ZY2 yazma sürecinde planlamalar yapmaya devam etmiş, hikâyesindeki dağa isim verileceğini planlamış ancak yazıya aktarma aşamasında bu duruma hikâyesinde yer vermemiş, hikâyede dağın ismine yönelik bir bilgiye rastlanmamıştır:

*"Hocam dünyanın her tarafından insanlar geliyor ama dağa tırmanamıyorlar bir bilim insanı geliyor. Dağa çıkmak için bir alet yapıyor hocam. Sonra da dağa çıkıyorlar. Bir de hocam o dağın üstüne de bir yazı yazıyorlar. İsim koyuyorlar dağa."* ZY2

ZY2 hikâyesindeki dağa kimsenin neden tırmanamadığı konusunda fikirler üretmiş ancak hikâyesinde bu fikirleri kullanmamıştır:

*"A: Neden tırmanamıyorlar dağa?*

*ZY2: Hocam çünkü dağ çok tehlikeli ve yüksekmiş."*

ZY2, hikâyesinde var olan dağa kahramanların neden çıkmadığını/çıkamadığını planlayarak sözel olarak araştırmacıyla paylaşsa da bu ayrıntıları hikâyesine yazılı olarak eklememiştir:

*"A: Peki tırmanma aracını bilim insanı yaptıysa neden ilk başta Muhammed tırmanıyor dağa?*

*ZY2: Çünkü hocam gönüllü arıyorlar dağa tırmanmak için. Muhammed aday oluyor ve dağa tırmanıyor hocam.*

*A: Neden?*

*ZY2: Hocam çünkü dağda hazineler olduğunu o da biliyor, o yüzden.*

*A: Hazine varsa herkes gönüllü olmak istemez mi?*

*ZY2: Evet hocam ama sıraya ilk o girdiği için o oluyor hocam.*

*A: Bilim insanı gönüllü olmak istemiyor mu?*

*ZY2: Evet.*

*A: Neden?*

*ZY2: Çünkü hocam korkuyor makine bozulur diye."*

ZY3 yazma sürecinde planlamalar yaparak hikâye karakterlerini yönlendirmiş bunu araştırmacı ile paylaşmıştır:

*"Arkadaşlarıyla hocam… Futbol…Oynamaya gidiyorlar"* ZY3

*"Ahmet gol attı. Arkadaşları çok sevindi. Rakipleri de sinirlendi."* ZY3

*"Karşı takım… Ali'nin ayağına… kaydı…Ondan sonra… Ali'nin… ayağı incindi. Ali ağlaya ağlaya eve gitti."* ZY3

ZY4 te süreç içerisinde düşündüğünü dile getirerek çeşitli fikirler üretmiş ve hikâyesini oluşturmaya çalışmıştır:

*"Hocam kaptan nerede diyecek, o da diyecek ki burada. Hocam şaka yapacak sonra… Hocam devamını görürsünüz işte hocam."* ZY4

*"Bir de ne görsün ki eskilerin kaptanı… kaptanı… Hocam kaptanı nasıl biri bulduğu falan düşünüyorum. İsmini düşünüyorum hocam. Eski isimlerden hocam. Düşündüm hocam. Korsan Camo hocam."* ZY4

ZY5 yazma sürecinde planlamalar yapmış, karakterlerini düşünceleri doğrultusunda yönlendirmiştir:

*"Hocam derslerini yaptıktan sonra oyuncaklarıyla oynasınlar. Akşam olmuş… Dışarıya çıkmasınlar."* ZY5

Zayıf yazarların da süreç içerisinde tekrarlı şekilde planlama yaptıkları görülmektedir. Ancak yazarların planlama yaptıktan sonra yazıya aktarma/metinleştirme birimine başvurmadıkları tespit edilmiştir.

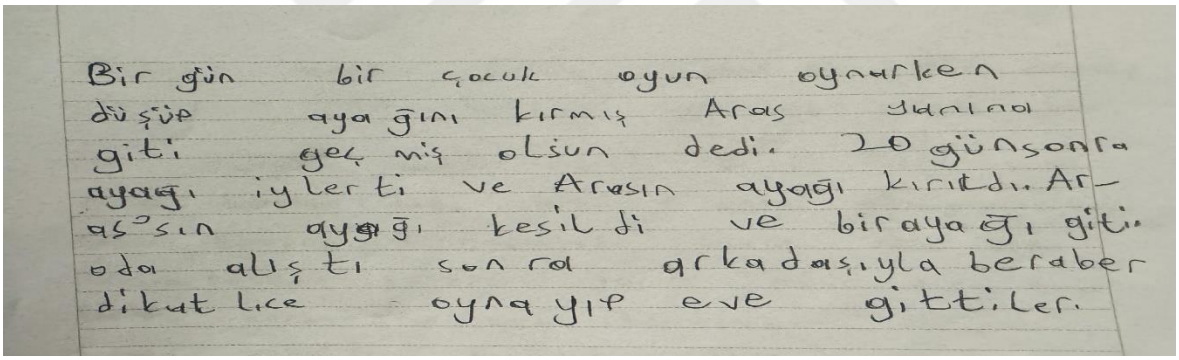
*5.2.1.3.2. Zayıf Yazarların Yazıya Aktarma/Metinleştirme Birimine İlişkin Bulguları*

Tabloda Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modeline göre üç ana birimden olan yazma süreci alt birimi yazıya aktarma/metinleştirmeye ilişkin bulgular incelendiğinde yazarların ilgili birime başvurma durumlarının ZY1 (f=3), ZY2 (f=3), ZY3 (f=6), ZY4 (f=8), ZY5 (f=3) olduğu görülmektedir. Yazma süreçleri incelenen zayıf yazarların yazıya aktarma/ metinleştirme birimine yönelik sesli düşünme notları ve yazarlara ait hikâyelerden kesitler aşağıda paylaşılmıştır.

ZY1 yazma sürecinin planlama biriminde ürettiği fikirleri hikâyesinde kullanmıştır:

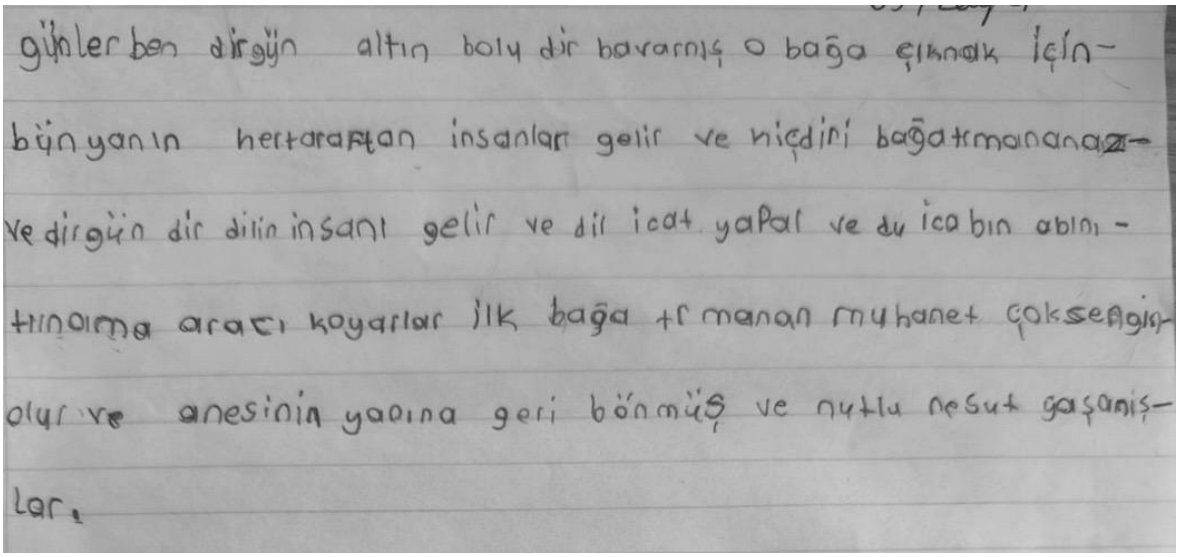
*"Şimdi hocam çocuk ayağını kırıyor. Şey yapıyor… Arkadaşı Aras geliyor ona geçmiş olsuna. Hocam Aras da ondan sonra kırıyor. Bu çocuk gidiyor onun yanına. Hocam ondan sonra dikkatli oynuyorlar."* ZY1

*"Hocam şimdi arkadaşıyla beraber oynayacaklar dikkatlice. Hocam ondan sonra da bitecek."* ZY1




*Şekil 20.* ZY1'e ait hikâye

Zayıf yazarlar yazma sürecinden hazzetmeyerek çoğunlukla süreci hızlıca bitirmeye yönelimli olmaktadır. Bu durum da düşüncelerin yazıya aktarımı noktasında eksikler oluşturabilmektedir. Örneğin ZY2 yazmanın fiziksel boyutunda gözle görülür sıkıntılar yaşamaktadır. Yazar yazı yazarken "b" ve "d" seslerini karıştırmaktadır ve yazdığı kelimelerde yutulan harfler olduğu görülmektedir. Yazarın bu noktada zorlanıyor olması yazma sürecini bir an önce sonlandırmaya olan sabırsızlığının sebebi olarak tahmin edilmektedir.


günler ben dirgün altın boly dir bavarmış o bağa çıkmak için-
bünyanın herteraftan insanlar gelir ve hiçdini bağatırmanana-
ve dirgün dir dilin insanı gelir ve dil icat yapar ve du icabın abını-
tırmanma aracı koyarlar ilk bağa tırmanan muhanet çokseğin-
olur ve anesinin yaoına geri bönmüş ve mutlu nesut gaşanış-
lar.

*Şekil 21.* ZY2'ye ait hikâye

ZY2'nin yazma süresinin (25 dakika) diğer zayıf yazarlara nazaran daha uzun olmasına rağmen ürettiği metin harcanan zamana göre kısadır. Yazarın süreç içerisinde paylaştığı detaylı fikirler yazıya aktarılmamıştır. Bu durum bizi yazarın bilişsel olarak yazma sürecini yönettiği ancak fiziksel boyutta sorunlar yaşadığı düşüncesine yöneltmektedir.

Örneğin ZY2, sesli düşünme esnasında hikâyesinde bulunan ana karakterin ailesinden, var olan dağa isim koyulacağından, dağın özelliklerinden, kullanılan tırmanma aracının özelliklerinden, tırmanma aracını icat eden bilim insanına ait düşüncelerden bahsetmiş ancak bu planlamaları yazıya aktarmamıştır:

*"Sonra da dağa çıkıyorlar. Bir de hocam o dağın üstüne de bir yazı yazıyorlar. İsim koyuyorlar dağa…"* (Dağın ismi, hikâyede yer almıyor.)

*"A: Neden tırmanamıyorlar dağa?*

*ZY2: Hocam çünkü dağ çok tehlikeli ve yüksekmiş."* (Dağın özellikleri, hikâyede yer almıyor.)

*"A: Nasıl hayal ediyorsun tırmanma aracını.*

*ZY2: Hocam böyle halatları var. Aynı asansör gibi hocam, inip böyle kalkıyor."* (Tırmanma aracı özellikleri, hikâyede yer almıyor)

*"A: Muhammed ne yapacak?*

*ZY2: Hocam çok zengin olup annesinin yanına geri dönecek.*

*A: Peki tırmanma aracını bilim insanı yaptıysa neden ilk başta Muhammed tırmanıyor dağa?*

*ZY2: Çünkü hocam gönüllü arıyorlar dağa tırmanmak için. Muhammed aday oluyor ve dağa tırmanıyor hocam.*

*A: Neden?*

*ZY2: Hocam çünkü dağda hazineler olduğunu o da biliyor, o yüzden.*

*A: Hazine varsa herkes gönüllü olmak istemez mi?*

*ZY2: Evet hocam ama sıraya ilk o girdiği için o oluyor hocam.*

*A: Bilim insanı gönüllü olmak istemiyor mu?*

*ZY2: Evet.*

*A: Neden?*

*ZY2: Çünkü hocam korkuyor makine bozulur diye."* (Bilim insanının dağa tırmanmama sebebi, hikâyede yer almıyor)

*"A: Neden annesinin yanına gidiyor?*

*ZY2: Hocam çünkü başkası… Başka kimsesi yok.*

*A: Neden başka kimsesi yokmuş?*

*ZY2: Hepsi ölmüş.*

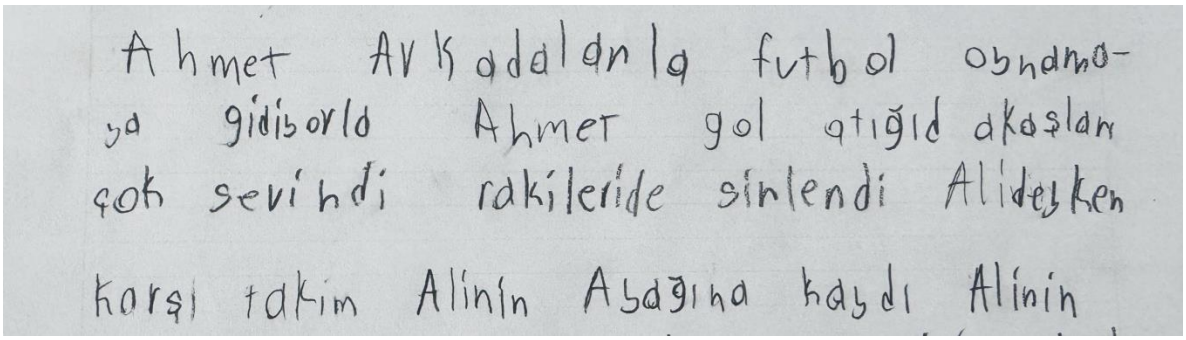
*A: Neden böyle düşünüyorsun?*

*ZY2: Çünkü hocam dağa tırmanmak isteyip kayalıklara yakalanmışlar. Ailesi önceden dağa tırmanmaya çalışmış."* (Ana karakterin ailesi ve yaşadıkları, hikâyede yer almıyor)

ZY3 hikâyesi için planlamalar yapmış, düşünceler üretmiş ve bu düşüncelerini yazıya aktarmıştır:

*"Ahmet gol attı. Arkadaşları çok sevindi. Rakipleri de sinirlendi."* ZY3

*"Karşı takım… Ali'nin ayağına… kaydı…Ondan sonra… Ali'nin… ayağı incindi. Ali ağlaya ağlaya eve gitti."* ZY3




*Şekil 22.* ZY3'e ait hikâyeden kesit

ZY3 ve ZY4 de ZY2 gibi düşündüğü ayrıntılara hikâyesinde yer vermemiştir:

*"A: Peki evi nerede hayal ediyorsun, ev yakında mı uzakta mı?*

*ZY3: Hocam yani halı sahanın yüz iki yüz… yüz metre ilerisinde."* (Maç yapılan sahanın karakterin evine uzaklığı, hikâyede yer almıyor)

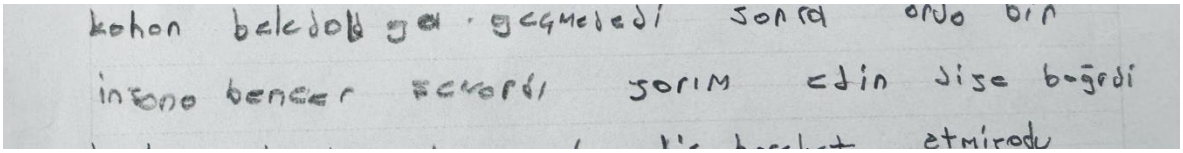
*"Hocam onlar çocukluğundan beri arkadaş."* ZY3 (Karakterlerin arkadaşlığı, hikâyede yer almıyor)

*"Hocam kaptan nerede diyecek, o da diyecek ki burada. Hocam şaka yapacak sonra… Hocam devamını görürsünüz işte hocam."* ZY4 (Şaka unsuru, hikâyede yer almıyor)

*"Korsan Camo ödülünü aldı ve yardımcısı Ali'ye Korsan Camo'nun gümüşünü verdiler ve hikâye burada bitti."* ZY4 (Gümüş, hikâyede yer almıyor)

Diğer yandan ZY4'ün hikâyesini yazarken planlama biriminde ürettiği fikirleri yazısına aktardığı da görülmüştür:

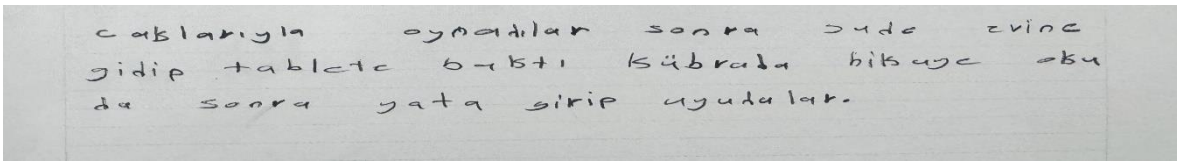
*"Yardım edin diye bağırdı. Kaptan korkmuştu. Çünkü hiç hareket etmiyordu. Hemen oraya gidip baktı."* ZY4



*Şekil 23.* ZY4'e ait hikâyeden kesit

ZY5 de hikâyesini yazarken oluşturduğu fikirleri yazısına aktarmıştır:

*"Hocam Sude gidip tablete baktı. Kübra da hikâye okudu. Sonra yattılar."* ZY5




*Şekil 24.* ZY5'e ait hikâyeden kesit

Zayıf yazarların yazma süreçleri incelendiğinde yazıya aktarma metinleştirme biriminde eksiklikler görülmektedir. Yazarlar, planlama/düşünce üretme/düzenleme biriminde yaptıkları planlamaları, ürettikleri fikirleri yazıya aktarma birimine geçişte kullanmamaktadırlar. Bu durumda fikirlerin üretilmiş olmasına rağmen yazıya aktarılmamasıyla zayıf olarak nitelendirilebilecek hikâye ürünlerini ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Zayıf yazarların ürettikleri fikirleri yazıya aktarmama sebepleri yazmanın fiziksel boyutuyla ilişkilendirilmiştir. Yazarların yazı ürünlerinde harf hece eksiklikleri, harf formunda bozukluklar ve dil bilgisi hataları görülmektedir. Bu durum da yazarların yazma sürecinden keyif almamasına sebep olarak acele ettiklerini, acele ederken de ürettikleri fikirleri kaybolduğunu düşündürmektedir.

#### *5.2.1.3.3. Zayıf Yazarların Gözden Geçirme Birimine İlişkin Bulguları*

Detaylı ve sistematik paylaşım amaçlanarak gözden geçirme alt birimi bileşenleri değerlendirme ve düzeltme farklı başlıklar altında betimlenerek bulgular paylaşılmıştır.

#### *5.2.1.3.4. Zayıf Yazarların Değerlendirme Bileşenine İlişkin Bulguları*

Tablo incelendiğinde yazarların değerlendirme bileşenine başvurma durumlarının ZY2 (f=1) iken; ZY1, ZY3, ZY4, ZY5'in değerlendirme bileşenine hiç başvurmadığı görülmektedir.

ZY2'nin süreçte bir kez değerlendirme alt birimine başvurduğu görülmektedir. Yazar yazarken, ne yazacağını anımsamayarak yazdığı metni tekrar okuma ihtiyacı hissetmiştir. Metni okuyup değerlendirdiğinde uzun süreli belleğine başvurarak yeni düşünceler üretmeye devam etmiştir. Bu durum geri dönüşler yaparak metnin değerlendirilmesinin yazma sürecinin karmaşıklığının biraz olsa giderilebildiğini göstermektedir:

*"Bir gün bir… Unuttum. Ne yazacaktım onu unuttum."* ZY2

#### *5.2.1.3.5. Zayıf Yazarların Düzeltme Bileşenine İlişkin Bulguları*

Tablo incelendiğinde düzeltme bileşeni ZY3 (f=1) olduğu görülmektedir. ZY1, ZY2, ZY4 ve ZY5'in ise düzeltme birimine başvurmadıkları, hatta süreç sonunda hikâyelerini sesli okuduklarında dahi hatalarını farketselerde düzeltme yapmak istememişlerdir.

ZY3 yazma sürecince düzeltme bileşenine başvurarak düzeltme yaptığı görülmektedir. Ancak bu düzeltme biçimsel bir düzeltmeyi içermektedir. Yazar "ala ağlay" olarak yazdığı ikilemeyi (doğrusu: ağlaya ağlaya) düzeltmek istemiş ancak "ağya ağlay" şeklinde yine yanlış yazmıştır. İçeriksel bir düzeltme olarak betimlenememektedir. Hayes ve Flower'ın bilişsel yazma modelinde bulunan düzeltme bileşeninin bu ayrımın yapılabilmesi adına biçimsel ve içeriksel olarak ikiye ayrılması yazma sürecinin modellenmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

ZY2 yazma sürecini sonlandırdığında araştırmacı yazarın hikâyesini okumasını ister. Yazar yazdığı hikâyeyi okur, eksikliklerinin farkına varır ancak düzeltme yapmak istemediğini dile getirir:

*"ZY2: Hocam çok eksik yazmışım…*

*A: Nereyi eksik yazmışsın?*

*ZY2: Hocam şurada eklime eksik (eliyle gösterme) şurada.*

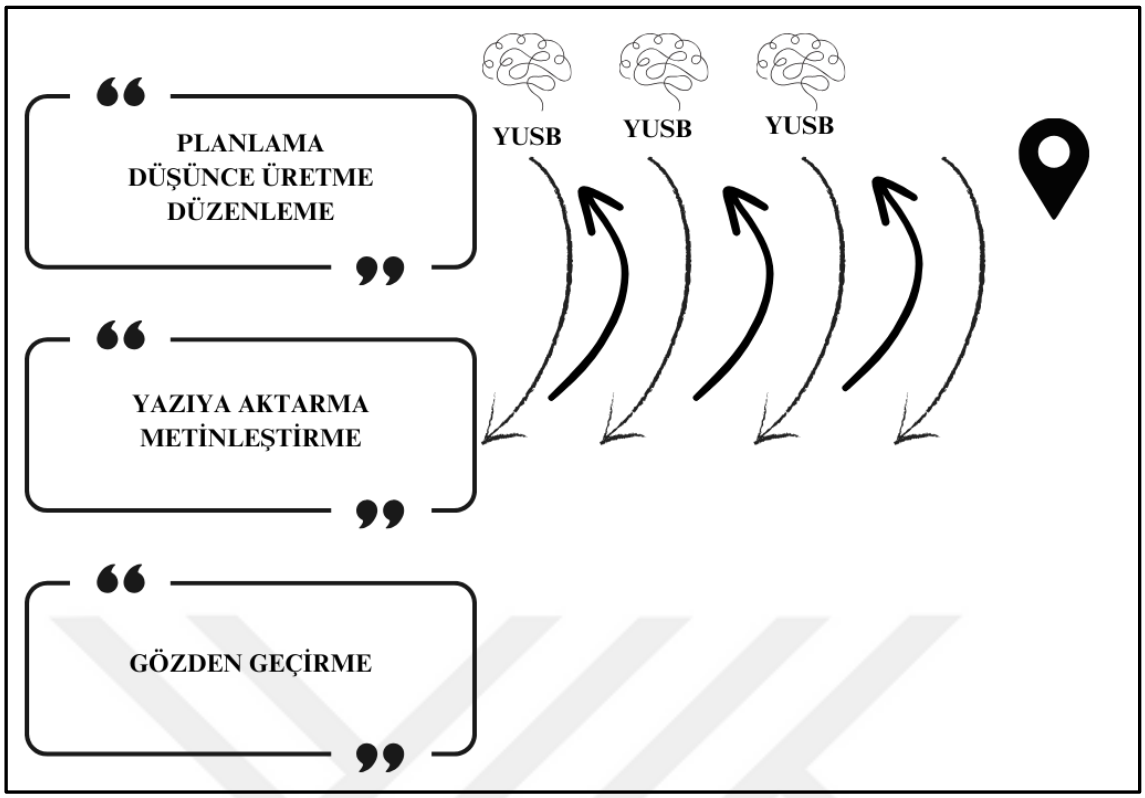
*Okumaya devam eder. Okuduktan sonra,*

*ZY2: Bitti hocam.*

*A: Düzenleme yapacak mısın?*

*ZY2: Hayır hocam."*

Zayıf yazarların yazma süreçleri daha genel bir bakış açısıyla incelenecek olursa Hayes ve Flower'ın (1981) belirttiği ana ve alt birimler arasındaki geçişler çoğunlukla doğrusal ilerlemektedir. Zayıf yazarlar ana birimlerden ikisine başvurmaya yatkın görülmektedirler. Bu birimler, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecidir. Yazma sürecinin ise yalnızca iki alt birimini işlemektedirler. Zayıf yazarlar görünen o ki konusunu ve hedef kitlesini belirlemedikleri yazma görevini üstlenerek uzun süreli belleklerinden çektikleri bilgileri üstün körü planlayarak metne aktarmaktadırlar. Metin üzerinde ise geri dönüş yaparak gözden geçirme noktasında eksiklik göstermektedirler. Durumu daha görünür kılabilmek adına aşağıda ZY5'in yazma sürecinde birimler arasında gidip gelme sürecini yansıtan görsel paylaşılmıştır:




*Şekil 25.* ZY5'in yazma sürecinde başvurduğu birimler

Şekilde görülmektedir ki ZY5 uzun süreli belleğine başvurmuş, aldığı bilgiyi planlamış, yazıya aktarmış ancak gözden geçirme birimini yok saymıştır. Gitgellerden sonra ise en son planlama biriminde düşünce üretmiş ancak bunu metnine aktarmakta çekingen davranmıştır. Sonuç olarak zayıf yazarlar yazma süreçlerini daha doğrusal ilerletmekte ve düşündüklerini yazıya aktarmada problemler yaşamaktadırlar.

### 5.2.2. Zayıf Yazarların Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada yazarların hikâye yazarken sözel ve sözel olmayan davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlayarak geliştirilen gözlem formu üç ana birimden oluşmaktadır. Formun birinci biriminde isim, soy isim, sınıf ve okul numarası gibi öğrenciye ait bilgilerin not edileceği kısım bulunmaktayken; ikinci birimde davranış kategori ve maddeleri, son birimde ise yazmaya başlamadan önceki hazırlık/planlama süresi ve toplam yazma süresi gibi yazma süresine yönelik bilgiler yer almaktadır. Sürece yönelik daha detaylı bilgilerin paylaşılması amaçlanarak birimlere yönelik bulgular farklı başlıklar altında sunulmuştur.

#### *5.2.2.1. Yazar Bilgisi Birimi*

Yazarlara ait sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formlarının karıştırılmaması için bu birim gerekli görülmektedir. Beş zayıf yazarın her birinin formu ayrıca kendi süreçlerinde işlenmiştir.

#### *5.2.2.2. Gözlemlenecek Davranış Kategori ve Maddeler Birimi*

Zayıf yazar olarak nitelendirilen öğrenciler araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu ile gözlemlenmiş; yazarların sesli düşünme sürecinde dillendirdikleri düşünceleri de göz önüne alınmış ve zayıf yazarların yazma sürecinde sahip oldukları duygular, belirttikleri düşünceler ve gösterdikleri davranışlar incelenmiştir. Zayıf yazarlar yazma sürecinde çeşitli hareketlilikler göstermiş ve araştırmacı tarafından bu durumlar gözlemlenerek gözlem formunda işaretlenerek belirlenmiştir. Ayrıca gözlenen davranışlar esnasında yazarın yansıttığı duygular da gözlem formuna işlenmiştir. Daha sistematik ve detaylı bilgilerin paylaşılması amaçlanarak kategorilere ilişkin bulgular farklı başlıklar altında paylaşılmıştır.

##### *5.2.2.3.1. Zayıf Yazarların Beden Hareketleri Kategorisine İlişkin Bulguları*

Sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun beden hareketleri kategorisinde zayıf yazarların yazma sürecinde gösterdikleri davranışların ortaya çıkarılması amaçlanmış, yazarlar süreç içerisinde gözlemlenerek tabloya belirlenen davranışlar işlenmiştir.

Tablo 14.
*Zayıf Yazarların Beden Hareketleri*

| | | ZY1 | | | | | ZY2 | | | | | ZY3 | | | | | ZY3 | | | | | ZY5 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kategori | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Beden Hareketleri | Sağa sola meyletme | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | |
| | Vücudu sallama | | | ✓ | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | |
| | Ayak sallama | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Kol sallama | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Parmaklarla oynama | | | ✓ | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| | Saçlarla oynama | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Ayağa kalkma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Çeneye el koyma | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Başı masaya yaslama | | | ✓ | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| | Başı eller arasına alma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Gerinme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Esneme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | |
| | Kalemi ağza alma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | |
| | Dudak yeme | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Tırnak yeme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Parmak yeme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Herhangi bir nesne ile oynama | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | |
| | Kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | ✓ |

Tablo 14 incelendiğinde beden hareketleri kategorisinde ZY1 (f=6), ZY2 (f=7), ZY3 (f=3, ZY4 (f=5), ZY5 (f=3) olduğu tespit edilmiştir. Beden hareketleri kategorisi maddeleri tüm zayıf yazar gözlem formlarının incelenmesiyle sağa sola meyletme (f=2), vücudu sallama (f=3), parmaklarla oynama (f=3), saçlarla oynama (f=1), çeneye el koyma (f=2), başı masaya yaslama (f=3), esneme (f=1), dudak yeme (f=2), parmak yeme (f=1), herhangi bir nesne ile oynama (f=5), kâğıt dışında başka bir nesneye bakma (f=5) olduğu tespit edilmiştir.

ZY1'in beden hareketliliği kategorisinde nadiren çeneye el koyma; bazen vücudu sallama, parmaklarla oynama, başı masaya yaslama, herhangi bir eşya ile oynama; sık sık kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma durumları gözlenmiştir. Yazarın bu davranışları gösterirken sıkılmış, sabırsız, aceleci, kaygılı, huzursuz ve ağırlıklı olarak düşünceli olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY2'nin beden hareketliliği kategorisinde nadiren sağa/sola meyletme, vücudu sallama, parmaklarla oynama, dudak yeme; bazen herhangi bir nesne ile oynama; sık sık kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma durumları gözlenmiştir. Yazarın bu davranışları gösterirken endişeli, genellikle de sıkılmış ve düşünceli olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY3'ün beden hareketliliği kategorisinde nadiren başı masaya yaslama, saçlarla oynama; bazen herhangi bir nesne ile oynama; sık sık kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma durumları gözlenmiştir. Yazarın bu davranışları gösterirken endişeli, kaygılı, sıkılmış ve düşünceli olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY4'ün beden hareketliliği kategorisinde nadiren esneme, herhangi bir nesne ile oynama; bazen sağa/sola meyletme, vücudu sallama; sık sık kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma durumları gözlenmiştir. Yazarın bu davranışları gösterirken sıkılmış, uykulu, huzursuz, aceleci ve genellikle düşünceli olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY5'in beden hareketliliği kategorisinde nadiren parmaklarla oynama, başı masaya yaslama, kalemi ağza alma; bazen herhangi bir eşya ile oynama; sık sık kâğıt dışında başka bir nesneye bakma durumları gözlenmiştir. Yazarın bu davranışları gösterirken sıkılmış, aceleci, kaygılı ve genellikle düşünceli olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Zayıf yazarların yazma sürecinde gösterdikleri davranışlarının yanında yansıttıkları duyguların not edildiği gözlem formları incelendiğinde, yazarların çeşitli beden hareketlerini farklı sıklıklarla gösterdikleri ve süreç içerisinde genellikle kaygılı, sıkılmış, huzursuz ve düşünceli oldukları görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin hazzetmedikleri bir eylemi düşük motivasyon ile gerçekleştirmeleri sebebiyle gerçekleştiği düşünülmektedir. Yazarların

yazmaya olan olumsuz tutumları, yazmak istememeleri süreç içerisinde belirginleşmiştir. Öyle ki yazarlardan birkaçı süreç sonunda yazdıkları hikâyeyi alma eyleminde bulunmuşlardır, paylaşmaktan dahi çekinmişlerdir.

#### *5.2.2.3.2. Zayıf Yazarların Jest/Mimikler Kategorisine İlişkin Bulguları*

Sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun jest ve mimikler kategorisinde zayıf yazarların yazma sürecinde gösterdikleri jest ve mimiklerin ortaya çıkarılması amaçlanmış, yazarlar süreç içerisinde gözlemlenerek tabloya belirlenen davranışlar işlenmiştir.

Tablo 15.
*Zayıf Yazarların Jest ve Mimikleri*

| | | ZY1 | | | | | ZY2 | | | | | ZY3 | | | | | ZY4 | | | | | ZY5 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kategori | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Jest Ve Mimikler | Kaş çatma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Göz büyümesi | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | |
| | Göz kapatma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Göz kısma | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Kaş kaldırma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Dudak büzme | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | |
| | Diş sıkma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |

Tablo 15 incelendiğinde jest ve mimikler kategorisinde ZY1 (f=0), ZY2 (f=1), ZY3 (f=2), ZY4 (f=1) ve ZY5 (f=1) olduğu tespit edilmiştir. Beden hareketleri kategorisi maddeleri tüm zayıf yazar gözlem formlarının incelenmesiyle göz büyümesi (f=2), göz kısma (f=1), kaş kaldırma (f=1), dudak büzme (f=1) olduğu görülmektedir.

ZY1'in jest ve mimikler kategorisinde herhangi bir davranış gösterdiği gözlemlenmemiştir. Öğrenci oldukça donuk bir yüz ifadesiyle süreci bitirmeye çalışmış, acele ederek yazmıştır.

ZÖ2'nin jest ve mimikler kategorisinde bazen göz kısma davranışında bulunduğu gözlemlenmiştir. Yazarın bu davranışı gösterirken bir durumu hatırlamaya çalışıyor gibi gözüktüğü araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY3'ün jest ve mimikler kategorisinde bazen göz büyümesi ve kaş kaldırma davranışları gösterdiği gözlemlenmiştir. Yazarın bu davranışları gösterirken endişeli ve sesli düşünme esnasında araştırmacıyı anlattığı duruma ikna etme çabasında olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY4'ün jest ve mimikler kategorisinde bazen göz büyümesi davranışını gösterdiği gözlemlenmiştir. Yazarın bu davranışı gösterirken beden hareketleri kategorisinde gözlenen uykulu hâline ek olarak, yazma sürecine dikkatine vermeye çalıştığı araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY5'in jest ve mimikler kategorisinde nadiren dudak büzme davranışını gösterdiği gözlemlenmiştir. Yazarın bu davranışı gösterirken süreçten huzursuz olduğu ve sıkıldığı araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Zayıf yazarların yazma sürecinde gösterdikleri davranışlarının yanında yansıttıkları duyguların not edildiği gözlem formları incelendiğinde, yazarların çeşitli jest ve mimikleri farklı sıklıklarla gösterdikleri ve süreç içerisinde dikkatlerini sürece vermeye çalıştıkları, yazma eyleminden sıkıldıkları, buldukları bir fikre karşıdaki insanı da ikna etme çabasında oldukları belirlenmiştir. Özellikle göz kısma durumu, yazarın yazacağı durumu hatırlamaya yönelik olduğu düşünülmektedir. Yazar bu süreçte uzun süreli belleğinden uygun bilgiyi çekiyor olabileceği düşünülmektedir.

#### *5.2.2.3.3. Zayıf Yazarların Sözel Tepkiler/Sesler Kategorisine İlişkin Bulguları*

Sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun sözel tepkiler ve sesler kategorisinde zayıf yazarların sesli düşünme sırasındaki sözel tepkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki tabloda yazarların bu kategoriye ait maddelerde gösterdikleri davranışlar görülmektedir.

Tablo 16.
*Sözel Tepkiler ve Sesler Kategorisinde Zayıf Yazarların Gözlemlenmesi*

| | | ZY1 | | | | | ZY2 | | | | | ZY3 | | | | | ZY4 | | | | | ZY5 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kategori | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sözel Tepkiler Ve Sesler | Süreç ile ilgili sorular sorma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | |
| | Süreç ile ilgisiz sorular sorma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Yavaş konuşma | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ |
| | Hızlı konuşma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Duraklamalı konuşma | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ |
| | Ciddi ve vurgulu konuşma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Sessiz/fısıltı ile konuşma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | |
| | Yüksek sesle konuşma | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Kıkırdama | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | Yazarken yazılanı seslendirme | | | | ✓ | | ✓ | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |

Tablo 16 incelendiğinde sözel tepkiler ve sesler kategorisinde ZY1 (f=3), ZY2 (f=2), ZY3 (f=5), ZY4 (f=4) ve ZY5 (f=2) olduğu tespit edilmiştir. Sözel tepkiler ve sesler kategorisi maddeleri tüm zayıf yazar gözlem formlarının incelenmesiyle süreç ile ilgili sorular sorma (f=1), süreç ile ilgisiz sorular sorma (f=1), yavaş konuşma (f=5), duraklamalı konuşma (f=5), sessiz/fısıltı ile konuşma (f=1), yazarken yazılanı seslendirme (f=4) olduğu görülmektedir.

ZY1'in sözel tepkiler ve ses kategorisinde bazen duraklamalı konuşma, sık sık yavaş konuşma ve yazarken yazılanı seslendirme davranışları gözlemlenmiştir. Yazarın sesli düşünme sırasında düşüncelerini paylaşırken heyecansız, donuk bir ses tonu kullandığı; yazı yazarken de yazdıklarını heceleyerek seslendirdiği araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY2'nin sözel tepkiler ve ses kategorisinde bazen duraklamalı konuşma, sık sık yavaş konuşma davranışları gözlemlenmiştir. Yazarın sesli düşünme sırasında düşüncelerini paylaşırken çekingen ve sıkılmış olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY3'ün sözel tepkiler ve ses kategorisinde nadiren süreçle ilgili sorular sorma davranışı gözlemlenmiştir.

*"Hocam sesli mi söyliycem."* ZY3

Bazen yavaş, duraklamalı konuşma, sessiz/fısıltı ile konuşma; sık sık yazarken yazılanı seslendirme davranışları gözlemlenmiştir. Yazarın sesli düşünme sırasında düşüncelerini çekingen, isteksiz paylaştığı ancak süreçle ilgili sorular sorarak süreci anlamaya çalıştığı, uygulama ile ilgili meraklarını gidermeye çalıştığı; ayrıca yazarken yazdıklarını kelime kelime seslendirdiği araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY4'ün sözel tepkiler ve ses kategorisinde nadiren süreç ile ilgili sorular sorma; bazen yavaş konuşma, duraklamalı konuşma, sessiz/fısıltılı konuşma davranışları gözlemlenmiştir. Yazar sesli düşünürken yazacağı şeyi hatırlayamayınca fısıltı ile kendi kendisiyle konuştuğu sesli düşünme tutunaklarının oluşturulma aşamasında göze çarpmıştır.

*"Ne yazacaktım ya?* (fısıldayarak)*"* (ZY4)

*"Sonra sonra sonra… Nasıl devam ettireceğimi düşünüyorum, bulamıyorum…* (fısıldayarak)*"* ZY4

Yazarın sesli düşünme sırasında bitkin, sıkılmış, düşünceli ve çekingen olduğu; yazarken yazdıklarını seslendirdiği ve süreci anlamaya yönelik sorular sorarak uygulamayı anlamaya çalıştığı araştırmacı tarafından not edilmiştir.

*"A: Evet, başlayabilirsin.*

*ZY4: Sesli söyleyeyim mi?*

*A: Düşüncelerini dile getirebilirsin evet."*

ZY5'in sözel tepkiler ve sesler kategorisinde sık sık yavaş ve duraklamalı konuşma davranışlarını gösterdiği gözlemlenmiştir. Yazarın sesli düşünme sırasında sıkılmış, aceleci ve çekingen, utangaç olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir. Bunlar dışında süreçte genellikle sessiz kalmış, araştırmacı tarafından uyarılmadığı zamanlar adeta konuşmamıştır.

#### *5.2.2.3.4. Zayıf Yazarların Yazma Ergonomisi/Yazı Araçları Kategorisine İlişkin Bulguları*

Araştırmanın bu kısmında yazma sürecinde gözlenen zayıf yazar öğrencilerin yazma sürecindeki ergonomik yazma durumları belirlenmiş ve tabloda belirtilmiştir.

Tablo 17.
*Zayıf Yazarların Ergonomik Davranışları*

| Kategori | Maddeler | ZY1 | ZY2 | ZY3 | ZY4 | ZY5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma Ergonomisi ve Yazı Araçları | Yazma ortamını düzenleme | | | | | |
| | Yazma araç gerecini temin etme | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | Doğru oturma biçiminde oturma | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Yanlış oturma biçiminde oturma | | | | | |
| | Kâğıdı doğru tutma | ✓ | | | | |
| | Kâğıdı yanlış tutma | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Kalemi doğru tutma | ✓ | | | ✓ | |
| | Kalemi yanlış tutma | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| | Kalem tercihinin değişmesi (basmalı/kurşun) | | | | | |
| | Silgi kullanma | | ✓ | | | |

Tablo 17 incelendiğinde yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde ZY1 (f=4), ZY2 (f=5), ZY3 (f=3), ZY4 (f=4), ZY5 (f=3) olduğu tespit edilmiştir. Yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisi maddeleri tüm zayıf yazar gözlem formlarının incelenmesiyle yazma araç gerecini temin etme (f=3), doğru oturma biçiminde oturma (f=5), kâğıdı doğru tutma (f=1), kâğıdı yanlış tutma (f=4), kalemi doğru tutma (f=2), kalemi yanlış tutma (f=3), silgi kullanma (f=1) olduğu görülmektedir.

ZY1'in yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde, uygulamanın yapılacağı alana geldiğinde kalemlerinin ve silgisinin içerisinde bulunduğu kalem kutusunu yanında getirmiş olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir. Yazar doğru oturma biçiminde oturmuş, kâğıdı ve kalemi doğru biçimde tuttuğu ve süreç boyunca kurşun kalem tercih ettiği gözlem formunda belirtilmiştir.

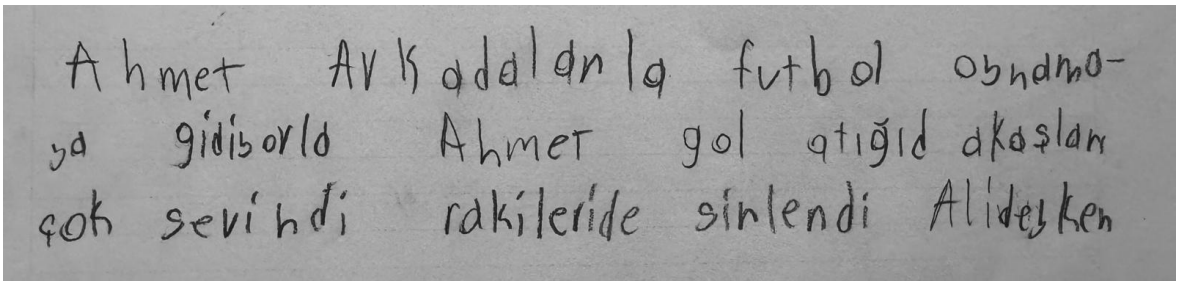
ZY2'nin yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde, uygulamanın yapılacağı alana hazırlıklı geldiği (içerisinde kalem ve silgi bulunan kalem kutusu), yazma sürecinde doğru biçimde oturduğu ancak kâğıdı doğru tutmadığı, nadiren silgi kullandığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ayrıca yazar yazı yazarken basmalı/uçlu kalem tercih etmiş ve süreç boyunca değiştirmediği kalemi doğru tutmadığı da alınan notlar arasındadır.

ZY3'ün yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde, uygulamanın yapacağı alana hazırlıklı gelmediği, araştırmacı tarafından uyarıldıktan sonra kalemliğini getirdiği araştırmacı tarafından not edilmiştir. Yazar, yazma sürecinde doğru oturma biçiminde olsa da kâğıdı ve basmalı/uçlu olarak tercih ettiği kalemini doğru tutmadığı gözlemlenmiştir.

ZY4'ün yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde, uygulamanın yapılacağı alana yazma araç ve gereçlerini temin ederek geldiği, doğru biçimde oturduğu, kâğıdını doğru kullansa da basmalı/uçlu olarak tercih ettiği kalemini doğru tutmadığı araştırmacı tarafından not edilmiştir.

ZY5'in yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde, uygulamanın yapılacağı yere hazırlıksız geldiği, doğru oturma biçimde oturduğu ancak kâğıdını ve basmalı/uçlu olarak tercih ettiği kalemini yanlış tuttuğu gözlemlenmiştir.

Yazma becerisini kazandırmak için sadece yazının içeriğinde hangi fikirlerin nasıl işlendiğine veya yazıda dil bilgisi kurallarına uyulup uyulmadığına bakılması yeterli olmayacaktır (Başaran ve Akyol, 2019). Psikomotor beceriler de bu süreçte önem arzetmektedir. Yazma ergonomisi bu psikomotor becerileri karşılayarak; doğru oturma, doğru kalem tutma, kâğıdın doğru kullanılması gibi durumları içermektedir. Zayıf yazarların sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun son kategorisi olan yazma ergonomisi ve yazı araçları bakımından gözlenmesi sonucunda bu yazarların doğru oturuş biçimine sahip olsalar da kâğıt ve kalemi doğru tutmamaları sebebiyle nitelikli yazılar ortaya çıkaramadıkları görülmektedir. Aşağıda kalemi doğru şekilde tutmayan ZY3'ün yazısından kısa bir örnek yer almaktadır.




*Şekil 26.* ZY3 yazısından kısa bir örnek; yazma ergonomisinin yazı üzerine etkisi

Yazarın kalemi doğru tutmuyor oluşu yazılı metindeki harflerin doğru biçimde yazılması noktasında da problem doğurduğu görülmektedir. Yazma süreci sonunda nitelikli ürünlerin ortaya çıkması ve yazma sürecinin daha sağlıklı olabilmesi adına yazma ergonomisinin göz önüne alınması gerekmektedir.

#### *5.2.2.2. Yazma Süresi Bilgileri Birimine İlişkin Bulgular*

Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formlarının ikinci birimi yazma sürecine yönelik bilgilerin not alındığı kısımdır. Yazarların yazmaya başlamadan önceki hazırlık süreleri ve toplam yazma süreleri bu birimde kayıt altında tutulmuştur. Aşağıdaki tabloda yazarların yazma süreçlerine yönelik bilgiler paylaşılmıştır.

Tablo 18.
*Zayıf Yazarların Yazma Süreci Süre Bilgileri*

| Ana Birim | Alt Birimler | ZY1 | ZY2 | ZY3 | ZY4 | ZY5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma Süreci | Yazmaya Başlamadan Önceki Hazırlık Süresi | 15 saniye | 1 dakika 3 saniye | 20 saniye | 20 saniye | 17 saniye |
| Bilgisi | Toplam Yazma Süresi | 5 dakika 10 saniye | 25 dakika | 6 dakika | 13 dakika 17 saniye | 6 dakika 15 saniye |

Tablo 18 incelendiğinde zayıf yazarların hikâye yazmaya başlamadan önce hazırlık sürecinde ve genel yazma sürecinde geçirdikleri sürelerin oldukça kısa olduğu görülmektedir. Ferrari, Bouffard ve Rainville (1998) de bu noktada zayıf yazarların metinlerini yazmaya başlamadan önce iyi yazarlara kıyasa daha az bekledikleri ve metinlerini planlamakta zaman

harcamadıklarını belirtmektedir. Üzerine düşünülmemiş konusu, hedef kitlesi belirlenmemiş metinlerin ise nitelik bakımından düşük kalitede olacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Zayıf yazarların yazma süreleri ile yazdıkları metnin niteliği doğru orantılı şekilde birbirlerini etkilemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Yazma becerisi iyi ve zayıf olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, duyguları ve davranışları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre bu araştırma sorusuna yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular *"İyi ve Zayıf Yazarların Karşılaştırılması"* başlığı altında sunulmuştur.

## 5.3. İyi ve Zayıf Yazarların Karşılaştırılması

İyi ve zayıf yazarların Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre betimlenen yazma süreçleri incelenerek çeşitli benzerlikler ve farklılıklar içermekte olduğu görülmüştür. Bu bölümde iyi ve zayıf yazarların yazma süreçlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Daha detaylı ve sistematik bilgi paylaşımı için yazarların yazma süreci yönetimi ve yazma sürecindeki sözel ve sözel olmayan davranışlarına ilişkin bulgular farklı başlıklar altında sunulmuştur.

### 5.3.1. İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Süreçleri Yönetimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde iyi ve zayıf yazarların Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre betimlenen yazma süreçleri benzerlik ve farklılık yönleriyle karşılaştırılarak tabloda sunulmuştur.

Tablo 19.
*İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Süreçlerinin Karşılaştırılması*

| | Ana ve Alt Birimler / Yazarlar | | İY1 | İY2 | İY3 | İY4 | İY5 | İyi Yazalar Toplam | ZY1 | ZY2 | ZY3 | ZY4 | ZY5 | Zayıf Yazarlar Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Etkinlik Çevresi | Sözbilimsel Sorun | Konu Seçimi | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Hedef Kitlenin Belirlenmesi | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Üretilen Metin Birimleri | | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 16 | 3 | 5 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| Yazarın Uzun Süreli Belleği | | | 10 | 11 | 11 | 9 | 24 | 65 | 3 | 3 | 6 | 8 | 3 | 21 |
| Yazma Süreci | Planlama/ Düşünce Üretme Düzenleme | | 18 | 34 | 13 | 17 | 33 | 115 | 3 | 11 | 8 | 10 | 4 | 36 |
| | Yazıya Aktarma/ Metinleştirme | | 18 | 27 | 12 | 9 | 18 | 84 | 3 | 3 | 6 | 8 | 3 | 23 |
| | Gözden Geçirme | Değerlendirme | 6 | 2 | 1 | 1 | 10 | 20 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | | Düzeltme | 5 | 2 | 1 | 1 | 7 | 16 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |

Tablo 19 incelendiğinde iyi yazarların ana birimlere başvurma durumları etkinlik çevresi (f=24), yazarın uzun süreli belleği (f=65); yazma süreci (f=235) iken, zayıf yazarların ana birimlere başvurma durumlarının etkinlik çevresi (f=10), yazarın uzun süreli belleği (f=21), yazma süreci (f=61) olduğu görülmektedir. İyi ve zayıf yazarların yazma süreçlerinin detaylı karşılaştırılabilmesi amacıyla ana ve alt birimlere ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

#### *5.3.1.2. Etkinlik Çevresi Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Etkinlik çevresi ana biriminin iki alt birimi sözbilimsel sorun ve üretilen metin birimlerine ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

##### *5.3.1.2.1. Sözbilimsel Sorun Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tablo incelendiğinde iyi ve zayıf yazarların sözbilimsel sorun alt birimi ve bileşenlerine başvurma durumları görülmektedir. İyi yazarların söz bilimsel sorun alt birimi ve bileşenlerine başvurma durumları sözbilimsel sorun (f=8), konu seçimi (f=3), hedef kitlenin belirlenmesi (f=5) iken zayıf yazarların sözbilimsel sorun alt birimi ve bileşenlerine başvurmadıkları görülmektedir. İyi yazarların yazma sürecine başlamadan önce konu seçimi yapması ve ürettikleri metinleri sunacakları hedef kitleyi belirlemeleri yazma görevinin çerçevesini belirlemiştir. Böylelikle yazarlar metni yönlendirirken metin de yazarı yönlendirmiş ve süreç sağlıklı bir şekilde işlemiş, ortaya zayıf yazarların oluşturdukları metinlere kıyasla daha nitelikli ürünler çıkmıştır. Zayıf yazarlar yazma sürecine başlamadan önce konu belirlememiş ve metinlerini sunacakları hedef kitleye karar vermemişlerdir. Böylelikle yazma sürecine başlamadan önce fazla zaman harcamamışlar ancak yazma süreci içerisinde metinlerini planlama noktasında problemler yaşamış, süreci sonlandırmak istemişlerdir:

*"Sonra sonra sonra… Nasıl devam ettireceğimi düşünüyorum, bulamıyorum. Hocam başka bir şey yazsak olur mu?"* ZY4

Üretilecek metninin konusu ve metnin sunulacağı hedef kitlenin belirlenmesi yazarlar için ilk başta zahmetli görünse de yazma sürecini kolaylaştıran etkenlerdendir. Bu bileşenler metnin çerçevesini oluşturması sebebiyle yazma süreci sonunda nitelikli ürünlerin ortaya çıkmasını da

sağlamaktadır. Zayıf yazarların söz bilimsel sorun birimine başvurmamaları süreç sonunda zayıf metinlerle karşılaşmalarına sebep olabilmektedir.

*5.3.1.2.2. Üretilen Metin Birimlerinin Karşılaştırılması İlişkin Bulgular*

Tablo incelendiğinde iyi yazarların üretilen metin birimlerine başvurma durumları (f=16) iken zayıf yazarların (f=10) olduğu görülmektedir. Ancak bu birime ilişkin detaylı bulgulara ulaşmak için yazarların hikâyelerinde yer verdikleri hikâye unsurlarının incelenmesi gerekmektedir. Aşağıda iyi ve zayıf yazarların hikâyelerindeki hikâye unsurları tablolaştırılmıştır.

Tablo 20.
*İyi ve Zayıf Yazarların Üretilen Metin Birimlerinde Karşılaştırılması*

| Yazarlar / Hikâye Unsurları | İY1 | İY2 | İY3 | İY4 | İY5 | ZY1 | ZY2 | ZY3 | ZY4 | ZY5 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Olay | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Zaman | ✓ | | | ✓ | | | | | | |
| Karakterler | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Mekân | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | |

Tablo 20 incelendiğinde tüm yazarların karakter unsurunu dikkate aldığı, olay unsuruna her iki gruptan birer kişinin hikâyesinde yer vermediği, zaman unsurunu iyi yazarlardan üç kişi göz ardı ederken zayıf yazarların hepsinin göz ardı ettiği ve mekân unsuruna iyi yazanların dikkat ederken zayıf yazarlardan yalnızca bir tanesinin hikâyesinde yer verdiği görülmektedir. Hikâye unsurlarını kullanma noktasında iyi yazarlar zayıf yazarlara nazaran daha dikkatli olsa da farkın ezici bir tarafı bulunmamaktadır. Zayıf yazarlar iyi yazarlara göre daha az söylem bilgisine sahiptirler ancak oluşturdukları metinlerini temel kriterlere göre düzenlemeye çalıştıkları görülmektedir (Applebee, 1984).

Diğer bir nokta ise, zayıf yazarların sesli düşünme esnasında çeşitli hikâye unsurlarından bahsetseler de bu unsurlara hikâyelerinde yer vermemeleridir. İyi yazarlar da böyle bir durum söz konusu değildir. Zayıf yazarların ise planladıkları bu durumları yazılarına aktarmamış

olmaları yazı ürünlerinin gelişmesini engellemektedir. Zayıf yazarlar iyi yazarlara kıyasla daha düşük kalitede ve daha kısa metinler üretmişlerdir. Bu noktada hikâye unsurlarının metni genişletip zenginleştiren etkisi kullanılmamaları sebebiyle pasif kalmıştır.

#### *5.3.1.3. Yazarların Uzun Süreli Bellek Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tablo incelendiğinde iyi yazarların uzun süreli belleklerine başvurma durumu (f=65) iken zayıf yazarların (f=21) olduğu görülmektedir. İyi yazarların zayıf yazarlara göre uzun süreli belleklerine başvurma sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İyi yazarların zayıf yazarlara göre yazma konusunda daha fazla şey bilmeleri, yazdıkları metni günlük hayatları ile ilişkilendirmeleri, metinlerini oluştururken daha önce sahip oldukları bilgileri kullanmaları yazma süreçlerinin ve yazma faaliyetinin sonunda üretilen metinlerinin zayıf yazarlara nazaran daha nitelikli olmasını sağlamaktadır. Başarılı yazmanın bilginin yanında yazma sürecinin de bilinçli yönetimini gerektirmekte olduğu göz önüne alındığında iyi yazarların zayıf yazarlara göre yazma sürecini yönetme durumları da yine uzun süreli belleklerinde bulunan metin oluşturmaya dönük bilgileri ile ilişkilendirilebilmektedir.

Yazarın uzun süreli belleği biriminde iyi ve zayıf yazarları birbirinden ayıran bir diğer nokta ise iyi yazarların belleklerinden çektiği bilgileri kullanmaları ancak zayıf yazarların belleklerinden çektikleri bilgileri kullanmakta çekingen davranmalarıdır. Zayıf yazarların belleklerinden çektikleri bilgileri kullanmak istememelerinin sebebi, yazmanın fiziksel boyutuyla ilişkilendirilmiştir. Zayıf yazarların oluşturdukları metinler ve sesli düşünme esnasında paylaştıkları düşünceler incelendiğinde yazarların fiziksel bir metin üretme noktasında problemler yaşadıkları görülmektedir. Metinler incelendiğin harf karışıklığı, harf hece kayıpları görülmektedir. Zayıf yazarlar yazma sürecini bir an önce bitirmek isteyerek acele etmiş, acele ederken de hem bilişsel noktada ürettikleri fikirleri kullanmamış hem de metinlerin dilbilgisi kuralları noktasında farklı eksiklikler taşıdığı görülmüştür.

İyi yazarların yazma süreçlerinin betimlenmesi ile yazarların aslında diğer taraftan iyi okurlar olduğu da tespit edilmiştir. Yazarlar hikayelerini yazarken farklı kitaplardan, masallardan sahip oldukları bilgileri kullanarak kendi metinlerini oluşturmuşlardır:

*"Biraz sihirli olsun Harry Potter okusunlar."* (İY2)

*"A: Öğretmeni neden aslan seçtin?*

*İY3: Çünkü aslanlar genellikle ormanın kralı olur ve genellikle sınıflarda da öğretmen başkan olur yani öğrencileri yönlendiren olur, bu yüzden."*

*Şimdi bu eğitim okulunu Harry Potter'dan elemental büyüyü de Dedektif Kuru Kafa'dan aldım ikisinin birleşimi oldu.* (İY5)

*"Sherlock Holmes'un mesela kızıl dosya gibi kitapları da var ya az çok duydum araştırdım da vesaire… Kızıl dosya değil de o suçluların adını yazabiliriz."* (İY5)

#### *5.3.1.4. Yazma Süreci Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Yazma süreci ana biriminin üç alt birimi planlama/ düşünce üretme/ düzenleme, yazıya aktarma/metinleştirme ve gözden geçirme farklı başlıklar altında karşılaştırılmıştır.

##### *5.3.1.4.1. Planlama/ Düşünce Üretme/Düzenleme Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tablo incelendiğinde iyi yazarların planlama/düşünce üretme/düzenleme birimine başvurma durumları (f=115) iken zayıf yazarların ilgili birime başvurma durumlarının (f=36) olduğu görülmektedir. Birime ilişkin başvurma sayıları iyi ve zayıf yazarların kıyaslanmasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. İyi yazarların planlama/düşünce üretme/düzenleme birimine ilişkin başvurma durumlarının zayıf yazarlara nazaran daha fazla olması, süreç öncesinde ve içerisinde uzun süreli belleklerinden ve etkinlik çevresinden çektikleri bilgilerin daha fazla planlandığını göstermektedir. Zayıf yazarların etkinlik çevresi ana biriminde konu seçimi yapmamaları ve hedef kitleyi belirlemeleri süreç içerisindeki gerçekleştirdikleri planlamaların sayıca az olmalarına sebep olmaktadır. Bu durum iyi yazarların ürettikleri metinlerin zayıf yazarların ürettikleri metinlere kıyasla daha geniş kapsamlı ve zengin nitelikte olmasını da etkilemektedir. Yapılan planlamalar çeşitledikçe metin içerisindeki durumlar da çeşitlenmektedir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken bir şey vardır ki o da planlama biriminde üretilen düşüncelerin yazıya aktarma metinleştirme biriminde yazıya aktarılıp aktarılmadığıdır. Çünkü planlanarak yazıya aktarılmayan fikirler yalnızca yazarın zihninde kalmaktadır. Böylelikle de metinler niteliksel olarak sığ kalabilmektedir.

Bir diğer planlama unsuru ise yazarların yazma sürecinde "şunu yapacağım, bunu yapacağım çünkü amacım şu gibi" ifadeleri kullanarak metinlerini nasıl yön vermek istediklerini açıklamalarıdır. İyi yazarlar bu noktada karakterlerini, karakterlerinin düşüncelerini planlamış,

amaçlarını sesli düşünme esnasında paylaşarak metinlerine yön vermişlerdir. Ancak zayıf yazarlar da bu durum görülmemektedir. Zayıf yazarlar genellikle süreç içerisinde ne yazacağını kısaca anlatıp bunları yazıya aktarmışlar, yazıya aktarırken de çoğunlukla ürünlerinin zayıf olarak nitelendirilebilecek bir durumda olmalarına sebep olmuşlardır.

#### *5.3.1.4.2. Yazıya Aktarma/Metinleştirme Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tablo incelendiğinde iyi yazarların yazıya aktarma/metinleştirme başvurma durumları (f=84) iken zayıf yazarların ilgili birime başvurma durumlarının (f=23) olduğu görülmektedir. Bu bulgular planlama/düşünce ürete/düzenleme birimine başvurma sayıları ile oranlandığında iyi yazarların ürettikleri fikirlerin %73,04'ünü; zayıf yazarların ise %63,88'ini yazıya aktardıkları tespit edilmektedir. Bu durum iyi yazarların ürettikleri fikirlere sadık kalarak bu fikirleri metinlerine yerleştirdikleri ancak zayıf yazarların ürettikleri fikirlere göz ardı ederek metinlerinde bu fikirleri kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Metin'de yer verilmeyen fikirler metnin genişlemesini ve zenginleşmesini sağlamamaktadır. Her iki yazar grubunda da tüm planlanan fikirlerin yazıya aktarılmamış olması aslında metinlerin daha vasat kalmasına sebep olmaktadır. Ancak bu durum görülmektedir ki zayıf yazarlar da daha fazladır. Yazmanın bilişsel ve fiziksel boyutlarıyla ilişkilendirilen bu durum aslında yazarların bilişsel manada metinlerini istenilen dereceye getirebilme potansiyellerinin olduğunu ancak fiziksel noktada yaşanılan eksikliklerin bu duruma engel olduğu belirlenmiştir.

#### *5.3.1.4.3. Gözden Geçirme Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Gözden geçirme alt biriminin iki alt bileşeni değerlendirme ve düzeltme farklı başlıklar altında karşılaştırılmıştır.

#### *5.3.1.4.4. Değerlendirme Bileşeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tablo incelendiğinde iyi yazarların değerlendirme bileşenine başvurma durumları (f=20) iken zayıf yazarların ilgili bileşene başvurma durumlarının (f=1) olduğu görülmektedir. İyi ve zayıf yazarların birbirlerinden en keskin sınırlarla ayrılabildiği birimlerden birisi de değerlendirme

birimidir. İyi yazarlar süreç içerisinde değerlendirme birimine başvurarak metinlerini değerlendirmişlerdir. Zayıf yazarlarda ise yalnızca ZY2'nin bir kez değerlendirme birimine başvurduğu görülmüştür. ZY2 süreçte ne yazacağını hatırlayamadığı için metni tekrar okuma ihtiyacı hissetmiştir. Böylelikle de metni devam ettirebilme fırsatı yakalamıştır.

##### *5.3.1.4.5. Düzeltme Bileşeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tablo incelendiğinde iyi yazarların düzeltme bileşenine başvurma durumları (f=16) iken zayıf yazarların ilgili bileşene başvurma durumlarının (f=1) olduğu görülmektedir. İyi yazarlar süreç içinde yaptıkları değerlendirmelerle ihtiyaç duydukları anda düzeltme bileşenine başvurmuşlardır. Bu düzeltmelerin bazen anlamsal bazen de biçimsel olduğu görülmektedir. Anlamsal ve biçimsel düzeltmeler metni olduğundan daha nitelikli olabilmesini sağlamaktadır. Zayıf yazarlarda ise sadece biçimsel düzeltme görülmektedir. Hatta yazma süreci bittikten sonra yazarlardan yazdıkları metinleri okumalarını istenmiş, zayıf yazarlar metinlerini okurken ya da okuduktan sonra fark ettikleri hatalarını söylemişler ancak yine de düzeltme yapmaktan kaçınmışlardır. Bu durum zayıf yazarların yazma sürecini bir an önce bitirme isteği duyduklarını da göstermektedir. Zayıf yazarlar, yazmaktan keyif almamakta ve metinlerini olması gereken düzeye çıkartma noktasında çaba sarf etmemişlerdir.

Gözden geçirme birimine ilişkin bu bulgular aslında zayıf yazarların iyi yazarlara göre yazma sürecini daha doğrusal yürüttüklerini göstermektedir. İyi yazarlar yazma sürecinde tüm birim ve bileşenlere başvururken zayıf yazarlarda eksik birim ve bileşenler mevcuttur. Bu durum yazma sürecini sekteye uğratıp süreç sonunda üretilen metinlerin farklı nitelendirilmesine sebep olmaktadır. Yani iyi yazarların yazma sürecini yönetimleri zayıf yazarlardan daha başarılı olduğu için ürettikleri metinler de zayıf yazarlara nazaran daha niteliklidir.

### 5.3.2. İyi ve Zayıf Yazarların Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlarının Karşılaştırılması

İyi ve zayıf yazarların yazma sürecinde gösterdikleri davranışlar ve yansıttıkları duygular hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu ile gözlemlenmiş ve gözlem formu birimlerine ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

#### *5.3.2.1. İyi ve Zayıf Yazarların Gözlem Formu Kategorilerinde Karşılaştırılması*

Yazarların hikâye yazma sürecindeki sözel ve sözel olmayan davranışlarının ortaya çıkarılması amacıyla geliştirilen gözlem formundaki maddeler beden hareketleri, jest ve mimikler, sözel tepkiler ve sesler, yazma ergonomisi ve yazı araçları olmak üzere dört kategori altında sunulmuştur. İyi ve zayıf yazarların bu kategorilerdeki davranışları ve duygu durumlarının daha detaylı paylaşılması amacıyla her kategoriye ilişkin bulgular ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

Tablo 21.
*Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Gözlem Formu Kategorilerinde İyi ve Zayıf Yazarların Karşılaştırılması*

| Yazarlar / Kategoriler | Yalnızca İyi Yazarlarda Görülen Davranışlar | Yalnızca Zayıf Yazarlarda Görülen Davranışlar | İyi ve Zayıf Yazarlarda Ortak Görülen Davranışlar |
|---|---|---|---|
| Beden Hareketleri | Ayak sallama<br>Kalemi ağza alma<br>Parmak yeme | Vücudu sallama<br>Esneme<br>Dudak yeme | Sağa sola meyletme<br>Parmaklarla oynama<br>Saçlarla oynama<br>Çeneye el koyma<br>Başı masaya yaslama<br>Herhangi bir nesne ile oynama<br>Kâğıt dışında başka bir nesneye bakma |
| Jest ve Mimik | Göz kapatma | | Göz büyümesi<br>Göz kısma<br>Kaş kaldırma<br>Dudak büzme |
| Sözel Tepkiler ve Sesler | Ciddi ve vurgulu konuşma<br>Kıkırdama | Süreç ile ilgili sorular sorma<br>Süreç ile ilgisiz sorular sorma<br>Duraklamalı konuşma | Yavaş konuşma<br>Sessiz/fısıltı ile konuşma<br>Yazarken yazılanı seslendirme |
| Yazma Ergonomisi ve Yazı Araçları | Yazma ortamını düzenleme | Kâğıdı yanlış tutma | Yazma araç gerecini temin etme<br>Doğru oturma biçiminde oturma<br>Kâğıdı doğru tutma<br>Kalemi doğru tutma<br>Kalemi yanlış tutma<br>Silgi kullanma |

#### *5.3.2.1.1. İyi ve Zayıf Yazarların Beden Hareketleri Kategorisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tablo 21'de yer alan beden hareketleri kategorisi incelendiğinde sağa sola meyletme, parmaklarla oynama, saçlarla oynama, çeneye el koyma, başı masaya yaslama, herhangi bir nesne ile oynama, kağıt dışında başka bir nesneye bakma gibi davranışların hem iyi yazarlarda hem de zayıf yazarlarda ortak olarak gözlemlendiği; ayak sallama, kalemi ağıza alma, parmak yeme davranışlarının yalnızca iyi yazarlarda; vücudu sallama, esneme, dudak yeme davranışlarının ise yalnızca zayıf yazarlarda gözlemlendiği görülmektedir. Anlaşılmaktadır ki iyi ve zayıf yazarlar yazma sürecinde bazen aynı davranışları gösterseler de bazen de bu davranışlar farklılaşabilmektedir. Önemli bulunan nokta ise iyi ve zayıf yazarların aynı davranışları gösterdiklerinde de aslında duygu durumlarının farklılıkları sebebiyle tekrardan birbirlerinden ayrılmakta olduklarıdır. İyi yazarların ilgili davranışları gösterirken çoğunlukla düşünceli ve heyecanlı; zayıf yazarların ise sıkılmış, sabırsız, aceleci, kaygılı, huzursuz ve düşünceli oldukları araştırmacı tarafından gözlem formlarına not edilmiştir. Bu durum zayıf yazarların yazma sürecine yönelik olumsuz tutumlarını ortaya çıkarırken iyi yazarların ise yazma sürecinden zevk aldıklarını göstermektedir.

Davranışlara ilişkin örnekler sunmak gerekirse, İY1'in hikayesini yazarken saçlarla oynama davranışında bulunarak düşünce ürettiği, utangaç tavır sergilediği; ZY3'ün ise aynı davranışı gösterirken endişeli, kaygılı, sıkılmış ve düşünceli olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir. Diğer bir davranış, parmaklarla oynama ile ilgili ise İY5'in düşünceli ve heyecanlı olduğu; aynı davranışı gösteren ZY2'nin ise endişeli, sıkılmış ve düşünceli olduğu gözlemlenmiştir.

#### *5.3.2.1.2. İyi ve Zayıf Yazarların Jest ve Mimikler Kategorisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tabloda yer alan jest ve mimikler kategorisi incelendiğinde göz büyümesi, göz kısma, kaş kaldırma, dudak Büzme gibi davranışların hem iyi yazarlardan hem de zayıf yazarlar da ortak olarak gözlemlediği; göz kapatma davranışının ise yalnızca iyi yazarlarda gözlemlediği görülmektedir. İyi ve zayıf yazarların ortak olarak gösterdikleri jest ve mimikler farklı duygu durumlarıyla yansıtılmıştır. Örneğin iyi yazarların bu davranışların yansıtırken düşünceli, karar almaya çalışır gibi gözüktükleri, bilgileri hatırlamaya çalıştıkları ve heyecanlı oldukları; zayıf yazarların ise endişeli, yazdıklarına araştırmacı ikna etme çabasında

oldukları, süreçten huzursuz ve sıkılmış oldukları araştırmacı tarafından not edilmiştir. Yazarların davranışlarından çok duygularının farklılaşması, yazma sürecine olan tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. İyi yazarlar genellikle yazma sürecinden keyif alırken zayıf yazarlar yazma sürecinden keyif almamakta ve süreci bir an önce bitirmek için çabalamaktadır.

Davranışlara ilişkin örnekler sunmak gerekirse, İY1 hikayesini yazarken kaş kaldırma davranışında bulunarak bazı bilgileri hatırlamaya çalıştığı gözükürken; ZY3 hikayesini yazarken kaş kaldırma davranışını gösterip bir yandan da yazdıklarına araştırmacıyı ikna etme çabasına girmiştir. Yazar, yazacaklarını anlatırken gözleri büyümüş, anlattıklarını araştırmacının onaylamasını bekliyor gibi görünmüştür. Diğer bir davranış, dudak büzme ile ilgili ise İY2 yazma sürecinde dudak yüzme davranışını göstermiş ve bu davranışı gösterirken düşünceli, bazı bilgileri hatırlamaya çalıştır gibi gözüktüğü; aynı davranışı gösteren ZY5'in süreçten huzursuz olduğu ve sıkıldığı araştırmacı tarafından not edilmiştir.

#### *5.3.2.1.3. İyi ve Zayıf Yazarların Sözel Tepkiler ve Sesler Kategorisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tabloda yer alan sözel tepkiler ve sesler kategorisi incelendiğinde yavaş konuşma, sessiz/fısıltı ile konuşma, yazarken yazılanı seslendirme gibi davranışların hem iyi yazarlarda hem de zayıf yazarlarda ortak olarak gözlemlendiği; kıkırdama, ciddi ve vurgulu konuşmanın yalnızca iyi yazarlarda; süreç ile ilgili ve ilgisiz sorular sorma, duraklamalı konuşma ise yalnızca zayıf yazarlarda gözlemlendiği görülmektedir. Sesli düşünme sırasında sözel tepkilerin ve seslerin not edildiği bu kategoride ortak bulunan maddelerden yavaş konuşma durumu, zayıf yazarların genelinde bulunurken iyi yazarlarda hâl böyle değildir. Sessiz/fısıltı ile konuşma zayıf yazarlarda genellikle görülürken iyi yazarlarda yalnızca düşünme esnasında görülmektedir. Yazarken yazılanı seslendirme durumu zayıf yazarlarda heceleme ile gerçekleşirken; iyi yazarlarda cümle cümle ya da kelime kelime gerçekleşmektedir. Zayıf yazarlar sürece başlamadan önce ve süreç içerisinde, süreç ile ilgili ve ilgisiz sorular sorarken iyi yazarlar bu noktada araştırmacıya herhangi bir soru yöneltmemiştir. İyi yazarlar süreç içerisinde düşüncelerini sesli olarak paylaşırken ciddi ve vurgulu konuşmuş; zayıf yazarlar duraklamalı konuşmuşlardır. Ayrıca iyi yazarların sesli düşünme esnasında kendilerinden emin bir şekilde iletişim kurdukları ancak zayıf yazarın

iletişim kurarken kopukluklar yaşadıkları araştırmacı tarafından gözlem formlarına not edilmiştir.

#### *5.3.2.1.4. İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Ergonomisi ve Yazı Araçları Kategorisinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tabloda yer alan yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisi incelendiğinde yazma araç geleceğini temin etme, doğru oturma biçiminde oturma, kalemi doğru tutma, kâğıdı doğru tutma, kalemi yanlış tutma, silgi kullanma durumlarının iyi ve zayıf yazarlarda ortak olarak gözlemlendiği; yazma ortamını düzenleme durumunun yalnızca iyi yazarlarda; kâğıdı yanlış tutma durumunun ise yalnızca zayıf yazarlar da gözlemlediği görülmektedir. İyi ve zayıf yazarlar zaman zaman kalemi doğru zaman zaman ise yanlış tutma eğilimi göstermişlerdir. Ancak zayıf yazarlar kalemi yanlış tutmaya daha çok eğilimlidir. Bu noktada aslında birbirlerinden ayrılmaktadırlar da. Bir diğer durum silgi kullanma ise iyi yazarlarda sıklıkla görülürken zayıf yazarlarda nadiren görülmektedir. Zayıf yazarların gözden geçirme, değerlendirme ve düzeltme biriminde pasif kalmaları silgi kullanımına iyi yazarlar kadar yönelmemelerine sebep olmuştur. Diğer bir nokta da iyi yazarların yazma ortamını düzenleme durumlarının zayıf yazarlarda görülmemesidir. İyi yazarlar bulunduğu ortamı yazı yazmak için düzenleme girişiminde bulunmuşlardır. Bu durum da süreç içerisinde kendilerini rahatlatabilmiştir. Zayıf yazarlarda ise kâğıdı yanlış tutma durumu gözlemlenerek biçimsel olarak yazı ürünlerinin niteliksiz olmasını sebep olmuştur.

#### *5.3.2.2. İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Sürelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Tablo 22.
*İyi ve Zayıf Yazarların Yazma Süreleri Bilgileri*

| Süreler / Yazarlar | Yazmaya Başlamadan Önceki Hazırlık Süresi | Toplam Yazma Süresi |
|---|---|---|
| İY1 | 2 dakika 25 saniye | 33 dakika 23 saniye |
| İY2 | 1 dakika30 saniye | 37 dakika 40 saniye |
| İY3 | 1 dakika 20 saniye | 15 dakika 57 saniye |
| İY4 | 2 dakika 8 saniye | 20 dakika 12 saniye |
| İY5 | 6 dakika 20 saniye | 39 dakika 20 saniye |
| İY Ortalama | 2 dakika 42 saniye | 29 dakika 18 saniye |
| ZY1 | 15 saniye | 5 dakika 10 saniye |
| ZY2 | 1 dakika 3 saniye | 25 dakika |
| ZY3 | 20 saniye | 6 dakika |
| ZY4 | 20 saniye | 13 dakika 17 saniye |
| ZY5 | 17 saniye | 6 dakika 15 saniye |
| ZY Ortalama | 27 saniye | 11 dakika 8 saniye |

İyi ve zayıf yazarların yazma sürelerinin karşılaştırıldığı tablo incelendiğinde yazmaya başlamadan önceki hazırlık sürelerinde iyi yazarların ortalama süresi 2,7 dakika iken; zayıf yazarların ortalama süresi 0,45 dakika olduğu; toplam yazma süresinde ise iyi yazarların ortalama 29,30 dakika iken; zayıf yazarların ortalama 11,13 dakika olduğu görülmektedir. Zayıf yazarların iyi yazarlara nazaran hazırlık ve toplam yazma sürelerinin oldukça kısa olduğu görülmektedir. Yazarların yazma sürelerinin değişiminin yazmaya olan tutumlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zayıf yazarların aceleci, sıkılmış ve huzursuz duygu durumlarının, tablodaki süreleri etkilediği anlaşılmaktadır.

# BÖLÜM VI

# SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür doğrultusunda ulaşılan sonuçlar tartışılarak önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma süreçleri betimlenmiştir. Yazma sürecinin betimlenmesinde ilk olarak Hayes ve Flower bilişsel yazma modeli temel alınmış yazarların yazma sürecini nasıl yönettikleri sesli düşünme protokolleri kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmış; ikinci olarak hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu kullanılarak yazarların yazma sürecinde gösterdikleri davranışların ve yansıttıkları duygu durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi, yazma becerisi iyi olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, duyguları ve davranışlarının nasıl olduğuyla ilgilidir. Buna göre alt problemin ilk başlığı altında yapılan bireysel görüşmelerde yazarların sesli düşünme tutanaklarından elde edilen veriler Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre betimlenmiş ve yazarların modelin birimlerine başvurma sıklık ve durumları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları yazarların temel alınan modelin üç ana biriminde etkinlik çevresine 24 kez, yazarın uzun süreli belleği birimine 65 kez, yazma süreci birimine 235 kez başvurduklarını göstermektedir. Yazma modelinin ilk ana birimi olan etkinlik çevresine ilişkin sonuçlar incelendiğinde birimin iki alt birimi söz bilimsel soruna 8; söz bilimsel sorunun ilk bileşeni konu seçimine 3 kez, ikinci bileşeni hedef kitlenin belirlenmesine 5 kez başvurdukları tespit edilmiştir. İyi yazarların etkinlik çevresi ana birimdeki durumları yazarların hikâyelerini oluşturmadan önce konu seçimi yaptıklarını, hedef kitlelerini belirlediklerini göstermektedir. Bu durum iyi yazarların aslında yazma faaliyetlerinin çerçevelenmesini sağlayarak yazmanın zor ve karmaşık yapısını biraz olsun hafifletmektedir. Honeycutt (2002) de iyi yazarların metin oluşturmadan önce hikâyelerini

inşaa ettiklerini ve metinlerinin anlaşılması için çerçeve sağladıklarını belirtmektedir. Yazarların konu seçimini yapması ve yazma ürününü sunacağı hedef kitlesinin belirlemesi paragrafın seçeneklerini de şekillendirmektedir. Yazar bütün bir yazma süreci boyunca aklındaki konuya ilişkin yazılar yazar, hedef kitlesini göz önüne alarak metnini çeşitli unsurlarla süsler. Hayes ve Flower (1981) da konu cümlesinin paragrafın seçeneklerini şekillendirdiğini büyüyen metindeki her bir kelimenin bir sonraki adımı belirleyerek sınırladığını ya da genişlettiğini belirtmektedir. İyi yazarların yazdıkları hikâyeler incelendiğinde yazarların seçtikleri konular tatil, arkadaşlık, hayvanlar ve hayal dünyası olarak sıralanabilir. Bu durum iyi yazarların konu seçiminde çeşitlilik içerdiğini de göstermektedir. Yazarlar dilleri, hedef kitleleri ve konuları hakkında sahip oldukları bilgiler bakımından farklılık göstermektedirler (Applebee, 1982). Diğer taraftan iyi yazarlar yazma sürecinde etkinlik çevresi ana biriminin alt birimi olan üretilen metin birimlerine toplamda 16 kez başvurmuşlardır. Üretilen metin birimleri metnin birimlerini kapsamaktadır. Tercih edilen tür de hikâye olduğu için hikâyenin unsurları göz önüne alınmıştır. Hikâyeye ait olay, mekân, zaman, karakterler gibi unsurların yazarların hikâyelerindeki durumları incelenmiştir. Sonuç olarak beş iyi yazarın genelinde dört kez olay unsuruna, iki kez zaman unsuruna, beş kez karakter unsuruna, beş kez de mekân unsuruna yer verdikleri görülmüştür. Bu durum iyi yazarların çoğunlukla hikâye unsurlarına hikâyelerinde dikkat ettiklerini göstermektedir. Ancak az da olsa bulunan bu eksiklik tamamlandığında metinlerin olduğundan daha geniş çaplı ve nitelikli olacağı da göz ardı edilmemelidir. İyi yazarların hikâyeleri incelendiğinde hikâye unsurlarının mantıklı bir çerçevede sunulduğu, olayın, karakterlerin, mekânın ve zamanın bir bütünlük oluşturduğu görülmektedir. Bu durum iyi yazarların hikâye unsurlarını kısmen eksik kullansalar da metinlerinde hikâye unsurlarını mantıklı bir zeminde kullanmak için zaman harcadıklarını göstermektedir.

Yazma modelinin ikinci ana birimi olan yazarın uzun süreli belleğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde iyi yazarların toplamda 65 kez birime başvurdukları görülmektedir. Yazarın uzun süreli belleği, yazma sürecinin herhangi bir anında yazarın yardım aldığı birimdir. Bu noktada yazar uzun süreli belleğinine başvurarak ihtiyaç duyduğu bilgiyi belleğinden çeker. İyi yazarların ürettikleri düşüncelere bakıldığında coğrafya, spor, tatil (kış ve yaz), serbest zaman, edebiyat (ulusal ve uluslararası), eğitim öğretim, hayvanlar temalı bilgilerle ve hayali unsurlarla karşılaşılmaktadır. Uzun süreli bellekten çekilen bu çeşitli bilgiler, iyi yazarların zihinlerinde bulunan bilgilerin çeşitliliğini göz önüne sermektedir. İyi yazarlar daha fazla bilgi sahibi olmaları sebebiyle uzun süreli bellekten çektikleri bilgiler daha çeşitlidir ve

yazma sürecinin bilişsel iş yükünü azaltarak metinlerini kolaylıkla oluşturabilmektedir (Kellogg 1987; McCutchen vd., 1994). İyi yazar öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden alınan bilgilere göre ise öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip oldukları, evlerinde kendilerine ait kitaplıkların bulunduğu bilinmektedir. İyi yazarların aynı zamanda iyi okuyucular olmaları uzun süreli belleklerindeki bilgileri genişletmiş, dolayısıyla yazma sürecinde kullanılan bilgi çeşitliğini artırarak oluşturulan metnin niteliğini artırmıştır.

Yazma modelinin üçüncü ana birimi olan yazma sürecine ilişkin sonuçlar incelendiğinde iyi yazarların toplamda 235 kez ilgili birime başvurduğu görülmektedir. Burada ana birimin alt birimlerine ilişkin durumlar incelenerek çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin planlama/düşünce üretme/düzenleme alt birimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde iyi yazarların toplamda bu birime 115 kez başvurduğu görülmektedir. Planlama/düşünce üretme/düzenleme biriminde yazarlar uzun süreli belleklerinden aldıkları bilgileri organize ederek kullanacakları bu bilgilerin içsel bir temsilini oluştururlar (Hayes ve Flower, 1981). İyi yazarların ilgili birime başvurma durumları incelendiğinde öncelikle yazma öncesinde uzun planlamalar yaptıkları görülmektedir. Yazma esnasında da bu planlamalar çeşitli noktalarda gelişerek, değişerek ya da yenilenerek tekrar etmektedir. Yazarların süreç başında ve içerisinde yaptıkları planlamalar serbest fikirleri ortaya çıkarmalarındaki kolaylığı da göstermektedir. Graham ve Harris (1992), Graham ve Perry (1993) bu durumu destekler nitelikte, iyi yazarların konu hakkında daha fazla şey bildiklerini ve yazma sırasında serbest fikirlere daha kolay eriştiklerini bildirmiştir. Yazma bir düşünme sürecidir ve düşünmenin kalıcı ürünleri yani yazılar çeşitli şekillerde manipüle edilerek yeni düşünme ürünlerini oluşturmaktadır (Menary, 2007). İyi yazarlar planlama yaparlarken çeşitli durumların nasıl gelişeceğini, karakterlerin özellikleri ile bağdaşlaştırarak karakterlere atfedilen düşüncelerin nasıl şekillendiğini sesli düşünme sırasında araştırmacı ile paylaşmışlardır. Alkhatnai (2016) de iyi yazarların karar verme süreçlerine rehberlik eden iyi ifade edilmiş zengin planlar gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Burada dikkat çeken nokta iyi yazarların hikâyelerinde bulunan karakterlere ilişkin bir model oluşturması, bu karakterlere çeşitli özellikler tanımlaması ve bu özelliklerden yola çıkarak oluşturdukları hikâyelerdeki durumları çeşitlendirdikleri görülmektedir. Bu durum aslında iyi yazarların yazarlık bilincinde olduğunu da göstermektedir. Ferrari, Bouffard, Rainville (1998) de iyi yazarların yazma konusunda daha fazla şey bildiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan iyi yazarlar fikir üretmenin yanında yazma sürecinde yaptıkları eylemleri ve yapacakları girişimleri paylaşarak süreci nasıl yönettiklerini de sesli düşünme esnasında paylaşmıştır. Bu

planlamalar amaç içermektedir yani yazar yapacaklarını bir amaç sonuç ilişkisine dayanadırır, örneğin İY5 yazma sürecinde planlamalar yapmış, planlamalarının tamamını yazıya aktarmadığını fark ettiğinde, eksik planlamalar için metin içerisinde yer aramış, bulduğunda da durumu sözel olarak ifade ederek unuttuğu kısımları ekleyeceğini belirtmiştir. Yapılan planlamalar zaman zaman okuru ya da yazarı zaman zaman ise metnin özelliklerini göz önüne alarak gerçekleştirilmiştir. Yani yazarlar aslında ürettikleri düşünceleri metin, yazar ve okur merkezinde oluşturmaktadırlar. Bazen kendi hayatlarından, kişisel zevklerinden yola çıkmışlar, bazen okuru düşünerek hikâyelerine eklemeler yapmış, bazen ise metin türünün (hikâye) genel özellikleri üzerinden yazma faaliyetini gerçekleştirmişlerdir.

Yazma süreci ana biriminin ikinci alt birimi yazıya aktarma/metinleştirme biriminde ise iyi yazarların ilgili birime toplamda 84 kez başvurdukları görülmektedir. Yazıya aktarma metinleştirme birimi, planlama/düşünce üretme/düzenleme biriminde uzun süreli bellekten ve etkinlik çevresinden alınarak organize edilen, düzenlenen bilgilerin görünür dile dönüştürülme sürecidir. Ancak bu birimde fark edilmektedir ki iyi yazarlar ürettikleri her bilgiyi, planladıkları her fikri yazıya aktarmamaktadır. Bu durum yazmanın bilişsel boyutundan ziyade fiziksel boyutuna atıf yapmaktadır. Yazmanın bilişsel boyutunda bir problem yaşamayan iyi yazarlar, fiziksel boyuta geçtiklerinde planladıkları bilgileri yazıya aktarmayarak bu noktada nispeten de olsa sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durum ise üretilen metnin daha nitelikli ve geniş çaplı olmasını engellemektedir. Hayes ve Flower (1981) da sonucu destekler nitelikte yazıya aktarımın çocuklar ve deneyimsiz yazarlar için sınırları zorlayabileceğinden bahsetmiştir. İyi yazarlar kendi akranlarıyla aynı grup içerisinde değerlendirilip yazma becerilerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılsa da yine de amatör yazarlardır. Yazma sürecinin bu noktası, yazma becerisinin değerlendirilmesi durumun da tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini somutlaştırmaktadır. Yazarların planladıkları bilgilerin yazıya aktarmamış olmaları, süreç sonunda oluşan yazı ürünün nitelikli yahut niteliksiz olmasını etkileyecektir. Yani, ürün odaklı yazma değerlendirmeleri yazarlar hakkında doğru ve kesin bir tanı oluşturamayacaktır. Yazma sürecinin bilişsel ve fiziksel boyuta sahip olması, birçok bileşeni içermesi ve bileşenlerin süreç içerisinde döngüsel ilerlemesi, yazarların yazma sürecinde çeşitli fikirlere ve duygulara sahip olması ürün odaklı değil süreç temelli yazma değerlendirmesini gerekli kılmaktadır. Otomatik olarak başarılı bir yazı ürünü başarılı bir yazma süreci çıktısı olamayabilir yahut başarısız bir yazı ürünü başarısız bir süreci temsil etmemektedir. Araştırmada çeşitli, doğru ve detaylı bilgilere ulaşarak yazma

sürecinin karanlık noktalarını aydınlatmayı amaçlayarak kullanılan sesli düşünme yöntemi, eğer yazma becerisi değerlendirmelerinde kullanılırsa, ne kadar zor ve zahmetli görünse de sonuçların tatmin edici olabileceği düşünülmektedir. Beck (2018) yaptığı araştırmada sesli düşünme yöntemi ile yazma sürecini yöneten 10. sınıf öğrencisinin yanında bulunarak yazma sürecini izleyen denetleyen öğretmeninin öğrenci ve yazdığı yazı ürünü ile ilgili "Yani karmaşık bir düşünme ve çok daha basit bir yazma var. Sanırım bu uçurumun ne kadar derin olduğunu fark edememişim." şeklinde belirtmiştir. Beck, Llosa, Black, Trzeskowski-Giese, (2015) ise yüksek sesle düşünmenin öğretmenlerin öğrencilerinin yazar olarak güçlü yönlerine daha fazla dikkat edebileceği bir yöntem olabileceğini belirtmişlerdir.

Yazma süreci ana biriminin üçüncü alt birimi gözden geçirme biriminde ise iki alt bileşen bulunmaktadır. Bu alt bileşenler değerlendirme ve düzeltme bileşenleridir. İyi yazarların değerlendirme bileşenine başvurma durumunun 20; düzeltme bileşenine ise 16 olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme yazarların ürettikleri metinleri yazma sürecinin herhangi bir zamanında gözden geçirmesi iken düzeltme, değerlendirme sonrasında gereken değişikliklerin yapılmasıdır. İyi yazarlar yazma sürecinin herhangi bir noktasından yazılı ürünlerini değerlendirilmiş ve ihtiyaç duydukları hâllerde düzeltmeler gerçekleştirmişlerdir. Gözden geçirme amaçlanan şeye metni yaklaştırmaya çalışmaktır (Fitzgerald, 1987). İyi yazarlar revizyon çabalarıyla aslında iyi yazmanın revizyon gerektirdiğini de göstermektedirler (Hildick, 1965). Yazarların yazma sürecinde yazdıkları metinleri değerlendirmeleri ile birlikte tekrar planlama birimine başvurdukları, planlama sonrasında ise metinlerine yeni planlamalarının verdiği yön ile düzeltmeler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu düzeltmeler bazen anlamsal boyutta bazen de biçimsel boyutta gerçekleşmiştir. İyi yazarlar yazdıkları metnin hedef kitle tarafından anlaşılabilmesi adına da çaba sarf etmiştir. Bu noktada anlaşılmayan durumları tekrar yazma eğilimi göstermişlerdir. Diğer taraftan yazılarının mantıklı bir zemine oturabilmesi için de çeşitli düzeltmeler yaptıkları görülmektedir. Ayrıca süreç içerisinde yazarların planlama biriminde yaptıkları ancak metinleştirme biriminde gözardı ettikleri fikirleri hatırlayarak metinlerini tekrardan düzenleyip değişiklikler yaptıkları da tespit edilmiştir. Honeycutt (2002) da bu sonucu destekler nitelikte iyi yazarların yazılarının tutarlı olup olmadığını, yazısının türünün özelliklerini taşıyıp taşımadığını gözeterek okuyucunun yazarın fikirlerini kavrayabilmesi için hangi değişikliklerin yapılması gerektiğini belirlediğinden bahsetmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci başlığı altında ise hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu kullanılarak iyi yazarların yazma sürecinde

gösterdikleri davranışlar ve bu davranışları gösterirken hangi duygu durumlarını yansıttıkları tespit edilmiştir. Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu dört kategoriden oluşmakta ve bu kategoriler beden hareketleri, jest ve mimikler, sözel tepkiler ve sesler, yazma ergonomisi ve yazı araçları şeklinde sıralanmaktadır. İyi yazarlar beden hareketleri kategorisinde çeşitli hareketlilikler göstermiş bunların sağa sola meyletme, ayak sallama, parmaklarla oynama, saçlarla oynama, çeneye el koyma, başı masaya yaslama, kalemi ağza alma, parmak yeme, herhangi bir nesne ile oynama, kâğıt dışında başka bir nesneye bakma olduğu tespit edilmiştir. Yazarların bu hareketlilikleri gösterirken çoğunlukla düşünceli oldukları, bilgileri hatırlamaya çalışır gibi gözüktükleri ve heyecanlı oldukları araştırmacı tarafından gözlem formuna not edilmiştir. İyi yazarların jest ve mimikler kategorisinde ise göz büyümesi, göz kapatma, göz kısma, kaş kaldırma, dudak büzme hareketlilikleri gözlemlenmiştir. Yazarların bu hareketlilikleri gösterirken düşünceli oldukları, bazı bilgileri hatırlamaya çalışıyor, olaylar arasında bağlantı kurmak için çaba sarf ediyor gibi gözüktükleri ve heyecanlı oldukları araştırmacı tarafından süreç içerisinde gözlem formuna kaydedilmiştir. Diğer yandan sözel tepkiler ve sesler kategorisinde ise sesli düşünme sırasında yazarların ses hareketliliği incelenmiş ve çeşitli durumlar gözlemlenmiştir. Bunlar, ciddi ve vurgulu konuşma, sessiz/fısıltı ile konuşma, yüksek sesle konuşma, kıkırdama ve yazarken yazılanı seslendirme şeklindedir. İyi yazarlar sesli düşünme esnasında ciddi, vurgulu ve yüksek sesle konuşmuşlar, planlamalarından bahsederken zaman zaman gülmüşler eğlenmişler; yazı yazarken zaman zaman yazdıklarını kelime kelime ya da cümle cümle şeklinde seslendirmişler, bazen de planlama yaparken sessiz ve fısıltılı konuşarak kendi kendileriyle iletişim kurmuşlardır. İyi yazarların bu durumları gözlemlenirken diğer taraftan kendilerinden emin bir şekilde iletişim kurdukları, kendilerini iyi ifade edebildikleri, uzun konuşmalar yapabildikleri, mutlu gözüktükleri araştırmacının notlarında mevcuttur. İyi yazarların sesli düşünme esnasında araştırmacıya düşüncelerini aktarırken de iletişim becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum anlatmaya dayalı iki beceri olan konuşma ve yazmanın birbiriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formunun son kategorisi olan yazma ergonomisi ve yazı araçlarında ise iyi yazarların yazma ortamını düzenleme, yazma araç gereçlerini temin etme, doğru oturma biçiminde oturma, kâğıdı doğru tutma, kalemi doğru tutma, basmalı kalem tercihi ve silgi kullanma durumları gözlemlenmiştir. İyi yazarlar yazma faaliyetine başlamadan önce masalarını düzenlemiş, masalarında yazma araç gereci dışındaki eşyaları kaldırmışlar ve bu şekilde yazmaya başlamışlardır. Yazma ortamına yazı araç gereçini temin ederek gelmişler, doğru oturma

biçiminde oturmuşlar, kâğıdı ve kalemi doğru şekilde tutarak yazı yazmışlardır. Yazılarında zaman zaman gözden geçirme birimine başvurarak yazılarını değerlendirmiş, düzeltme ihtiyacı duyduklarında ise silgi kullanımına başvurmuşlardır. Yazarların silgi kullanımında genellikle mahcup bir gülümseme gösterdikleri araştırmacının notlarında mevcuttur. İyi yazarların yazma sürecindeki bu hareketlilikleri ve duygu durumları yazma sürecinden keyif aldıklarını göstermektedir. Yazarların yansıttıkları duygular yazma sürecine ilişkin olumsuz tutumlarının olmadığını ve bu olumlu tutumun yazı ürünlerini etkileyerek nitelikli ürünler oluşturdukları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yazmaya yönelik tutumun yazma yeterliliği ile ilişkili olduğunu çeşitli araştırmacılar da belirtmiştir (Bottomley, Henk ve Melnick, 1997; Knudson, 1995; Maisel,1999).

İyi yazarların yazma süreleri incelendiğinde ise yazmaya başlamadan önce geçirdikleri hazırlık süresinin 2,7; bütün bir yazma sürecinin 29,30 dakika olduğu tespit edilmiştir. İyi yazarların yazmaya başlamadan önce düşündükleri, konu seçimi için zaman harcadıkları, hazırlık yaptıkları, çeşitli planlamalar gerçekleştirdikleri süreç içerisinde gözlemlenmiştir. Yazarların yazmaya başlamadan önce ve yazarken ne gerektiğine dair temel kavramlar, kelime seçimlerinde en iyi seçeneği belirlemek için duraklayarak düşünme, söylem olarak bilgileri nasıl organize edilmesi gerektiği ile ilgili endişeler taşımaları (Cumming, 1987) da sürecin uzamasına sebep olmaktadır. İyi yazarların yazma sürecinde üstbilişsel olarak aktif olmaları ve yazmaya ilişkin bilgilere sahip olmaları sebebiyle yazma sürelerinin uzun olduğu düşünülmektedir (Ferrari, Bouffard ve Rainville, 1998). Sürenin uzun olması iyi yazarların bilgiyi kullanmalarıyla da ilişkilendirilmektedir. Alanyazındaki araştırmalarda da iyi yazarların fikirleri olduğu gibi değil dönüştürerek kullandıklarını belirtilmiştir (Bretier ve Scarmalia, 1987; Bryson vd., 1991).

Araştırmanın ikinci alt problemi, yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, duyguları ve davranışlarının nasıl olduğu ile ilgilidir. Buna göre alt problemin ilk başlığı altında yapılan bireysel görüşmelerde yazarların sesli düşünme tutanaklarından elde edilen veriler Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre betimlenmiş ve yazarların modelin birimlerine başvurma sıklık ve durumları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları zayıf yazarların temel alınan modelin üç ana biriminde etkinlik çevresine 10 kez, yazarın uzun süreli belleği birimine 21 kez, yazma süreci birimine toplamda 61 kez başvurduklarını göstermektedir. Yazma modelinin ilk ana birimi olan etkinlik çevresine ilişkin sonuçlar incelendiğinde birimin birinci alt birimi sözbilimsel soruna zayıf yazarların hiç başvurmadıkları görülmüştür. Sözbilimsel sorunun iki alt bileşeni

konu seçimi ve hedef kitlenin belirlenmesi durumlarının zayıf yazarlar tarafından göz ardı edilmesi yazma faaliyetinin çerçevelendirilmemesine sebep olup yazaların yazma sürecinin zor ve karmaşık yapısıyla baş etmelerini gerektirmiştir. Yazma sürecine başlamadan önce konu seçiminin yapılmaması ve hedef kitlenin belirlenmemiş olması zayıf yazarların süreç sonunda anlamlı metin oluşturmalarına engel olmuştur. Alan yazın incelendiğinde Honeycutt (2002) de bu duruma değinmiş ve zayıf yazarların yazmaya başlamadan önce çerçeve belirlemedikleri için anlamlı metin oluşturamadıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan zayıf yazarlar yazma sürecinde üretilen metin birimlerine toplamda 10 kez başvurmuşlardır. Üretilen metin birimleri hikâye unsurlarını kapsamaktadır. Zayıf yazarlar hikâyelerinde olay unsuruna dört kez, karakterler unsuruna beş kez, mekân unsuruna bir ve zaman unsuruna hiç yer vermemişlerdir. Zayıf yazarların hikâye unsurlarının genişletici gücünden faydalanmamış olmaları metinlerinin dar bir kalıpta kalmasına sebep olmaktadır. Ayrıca zayıf yazarların tümünün hikâyelerinde olay unsuruna yer verdikleri görülse de, bu olaylar genellikle bir gün ya da daha uzun bir zaman diliminde meydana gelen bir dizi olayı listeleme eğilimindeki anlatılardan oluşmaktadır. Zayıf yazarların yazdıkları metinler olay unsuru noktasında şaşırtıcı bir durum yansıtmamaktadır. Dolayısıyla okuyucu ya da dinleyici zayıf yazarların metinleri ile karşılaştığında yazarın hikâyeyi yazarken üzerinde çok fazla düşünmediğini, zaman harcamadığını anlayabilecektir. Honeycutt (2002) de aynı şekilde zayıf yazarların metinlerinin "vaov" anından yoksun hikâyeler olduklarından bahsetmiştir.

Yazma modelinin ikinci ana birimi olan yazarın uzun süreli belleğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde zayıf yazarların ilgili birime toplamda 21 kez başvurdukları görülmektedir. Yazarın uzun süreli belleği yazma sürecini şekillendirecek bilgilerin depolandığı konum olarak düşünülürse, zayıf yazarların ön yaşantılarının bu noktada zayıf kaldığı ya da yazarların metinlerini nitelik ya da nicelik açısından geliştirmek için çaba sarf etmediklerini göstermektedir. Zayıf yazarların sınıf öğretmenleri aracılığıyla erişilen bilgilere göre bu yazarlar okuma alışkanlığı edinmemiş, kendilerine ait bir kitaplık oluşturamamış zayıf okuyuculardır. Okuma alışkalıkları olmaması sebebiyle çeşitli bilgilerden yoksun kalmışlar, hayal güçlerini geliştirme noktasında da kendilerini ileriye taşıyamamışlardır; dolayısıyla bu eksiklikler de oluşturdukları metne yansımış ve metnin zayıf kalmasına sebep olmuştur.

Yazma modelinin üçüncü ana birimi olan yazma sürecine ilişkin sonuçlar incelendiğinde zayıf yazarların toplamda 61 kez ilgili birime başvurduğu görülmektedir. Burada ana birimin alt birimlerine ilişkin durumlar incelenerek çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin

planlama/düşünce üretme/düzenleme alt birimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde zayıf yazarların toplamda bu birime 36 kez başvurduğu görülmektedir. Planlama/düşünce üretme/düzenleme biriminde yazarlar uzun süreli belleklerinden çektikleri bilgileri metinleri ile ilişkiler kurarak planlarlar. Zayıf yazarların bu birimde yazma öncesinde kısa planlamalar yaptıkları ancak süreç içerisinde bu planlamaların zamanla daha da azaldığı görülmektedir. Zayıf yazarlar süreç içerisinde sürece başlamadan önceki planlamaları tekrar etme eğilimindedir. Bu planlamalara ek planlama ya da planlamaları çeşitli noktalarda değiştirme durumları gözlemlenmemiştir.

Yazma süreci ana biriminin ikinci alt birimi yazıya aktarma/metinleştirme biriminde ise zayıf yazarların ilgili birime toplamda 23 kez başvurdukları görülmektedir. Yazıyı aktarma metinleştirme birimi bir önceki birimde üretilen düşüncelerin çeşitli düzenlemelerle yazıya aktarılması, metinle bağlantısının sağlanmasıdır. Ancak fark edilmektedir ki zayıf yazarlar planladıkları, belleklerinden çektikleri bilgileri, betimlemeleri, ayrıntılandırmaları yazılarına aktarmaktan kaçınmaktadırlar. Bu durumun zayıf yazarların belki de kendilerini zayıf yazar olarak nitelendirmeleri sebebiyle gerçekleşmiş olduğu düşünülmektedir. Zayıf yazarlar yazmanın bilişsel boyutunda herhangi bir problem yaşamamakta, çeşitli planlamalar, fikir üretimi gerçekleştirmekte ancak bunları fiziksel boyuta taşımakta problem yaşamaktadırlar. Yazarların hikâyeleri incelendiğinde harf, hece eksiklikleri, okunduğunda anlaşılmaz bir dile sahip olmaları dikkat çekicidir. Ayrıca yazdıkları hikâyelerde harf formunun da oldukça bozuk olması muhtemeldir ki zayıf yazarlar tarafından da fark edilmektedir ve bu durum zayıf yazarların yazma becerisine ilişkin kaygılı bir tutum sergilemelerine sebep olmaktadır. Düşük akıcılık gibi değişkenler mantıksal aşırı yüklenmeye (Berninger vd.,2008) ya da kaçınma stratejilerine (O'Rourke, 2020; Wengelin, 2007) neden olarak daha düşük sözcük çeşitliliğine (Summer vd., 2016; Wengelin, 2007) yol açmaktadır. Jordan (1986) da bu durumu destekler nitelikte zayıf yazarların metindeki bilgileri özgün bir dille aktaramadıklarını, kelime dağarcıkları ve cümle çeşitliliği sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Strong (1981) da zayıf yazarların cümle uzunluğu, üslup ve cümlelerdeki gömülü fikir sayısındaki gözlemlenebilir artışa dayanan cümle becerisinden yoksun olduklarını belirtmiştir. Diğer taraftan Honeycutt (2002) zayıf yazarların yazmada akıcılıktan yoksun, hem yazma sürecini hem de anlatım metninin özelliklerini metni oluşturamayacak kadar kusurlu bir şekilde anladıklarını araştırmasında ele almıştır. Yazıya aktarma/metinleştirme biriminde zayıf yazarlara yönelik bir diğer bulgu şudur ki; zayıf yazarlar planladıkları ancak yazıya aktarmadıkları fikirlerin, hedef kitle tarafından anlaşılabileceği yanılgısı

içerisindedir. Bu durum zayıf yazarların yazarlık bilincinde olmadığını da göstermektedir. Yazar ile hedef kitle arasındaki ilk etkileşim metin ise metnin yazarın vermek istediği düşünceleri, fikirleri ya da mesajları içermesi gerekmektedir ancak bu durum zayıf yazarlarda göz ardı edilmiştir. Bu noktada ulaşılan diğer bir sonuç ise zayıf yazarların değerlendirilmesi ve yazma becerisi öğretimi için sesli düşünme yönteminin bir seçenek olabileceğidir. Zayıf yazarların planlama biriminde iyi yazarlar kadar olmasa da çeşitli fikirler üretmiş olmaları yazma sürecinin bilişsel boyutuna atıf yapmakta ve aslında zayıf yazarların çeşitli uygulamalarla yazma becerilerinin iyileştirilebileceği düşünülmektedir. Sesli düşünme yöntemi yazmanın bazı yönlerini ortaya çıkaran gözlem, anket, rapor gibi diğer yöntemlere kıyasla yazma sürecindeki bilişsel süreçler hakkında daha zengin ve ayrıntılı veriler ve kanıtlar sağlamaktadır. Yani yazma becerisinin geliştirilmesi hedefleniyorsa sesli düşünme yöntemi üst bilişsel farkındalığı güçlendirebilme özelliğiyle çok etkili bir pedagojik araç olabilmektedir (Anderson ve Vandergrift, 1996; Anderson, 2004). Sesli düşünme yöntemi, öğrencilerin yazma becerisine yönelik zayıf yönlerini tespit etmede öğretmene kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Çünkü sesli düşünme yöntemi tanısal ve biçimlendirici değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilmektedir. Ciafalo ve Wylie, (2006) tanısal değerlendirmelerin öğrencilerin belirli bilgi alanları veya beceri setleri ile ilgili zorluklarını belirlemek, öğrencilerin bir konu hakkında neyi bilip neyi bilmediklerini, belirli bir beceri alanı ile ilgili neyi yapıp neyi yapamayacaklarını aydınlatmak için tasarlandığını belirtmiştir. Sesli düşünme yönteminin de kağıt/kalem teşhis değerlendirmelerinin ortaya koyamadığı yazma zorluklarını ortaya çıkarma potansiyeli ve yazma öğretimine yönelik süreç tabanlı yaklaşımlarla yakın uyumu nedeniyle hem tanısal hem de biçimlendirici bir değerlendirme olarak görülebileceği bildirilmiştir ( Beck, 2018).

Yazma süreci ana biriminin üçüncü alt birimi gözden geçirme biriminde ise iki alt bileşen bulunmaktadır. Bu alt bileşenler değerlendirme ve düzeltme bileşenleridir. Zayıf yazarların değerlendirme ve düzeltme bileşenlerine başvurma durumlarının birer kez gerçekleştiği tespit edilmiştir. Değerlendirme bileşeni yazarların yazılı ürünlerini çeşitli durumlarda değerlendirmesi; düzeltme bileşeni ise değerlendirilen metnin gerekli görüldüğü noktalarının düzeltilmesidir. Zayıf yazarlar iş başında incelendikten sonra ürettikleri hikâyeler de incelenmiş ve hata oranlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yazarlar hem biçimsel hem de anlamsal olarak metinlerinin birçok noktasında yanlışlıklar yapmışlardır. Connely vd., (2006) da zayıf yazarların iyi yazarlara göre sıklıkla daha fazla hata yaptıklarını bu da akranlarına kıyasla daha düşük kalitede derecelendirmelerine neden olduğunu

(Bogdanowicz vd., 2014; Wengelin vd., 2024) belirtmişlerdir. Hatta süreç içerisinde düzeltme bileşenine başvuran zayıf yazarın hikâyesine bakıldığında yazım açısından düzeltildikten sonra bile devam eden anlamsal yanlışlıkların var olduğu görülmüştür (Galbraith vd., 2012; Gregg vd., 2007; Tops vd., 2013). Zayıf yazarların bu birimde çok fazla ihityaçlarının olmasına rağmen oldukça pasif oldukları görülmektedir. Fitzgerald (1987) de zayıf yazarların çok fazla gözden geçirme yapmadıklarından, revizyonun yetkinlikle ilişkisinden bahsetmiştir. Gözden geçirilerek değerlendirilmeyen metinlerin ise zayıf olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Gözden geçirme nihai çalışmanın kalitesini arttıracağı için önemlidir (Ash, 1983; Bamberg, 1978; Bracewell, Scardamalia, & Bereiter, 1978; Brid-well, 1980).

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci başlığı altında ise hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu kullanılarak zayıf yazarların yazma sürecinde gösterdikleri davranışlar ve bu davranışları gösterirken hangi duygu durumlarını yansıttıkları tespit edilmiştir. Hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu dört kategoriden oluşmakta ve bu kategoriler beden hareketleri, jest ve mimikler, sözel tepkiler ve sesler, yazma ergonomisi ve yazı araçları şeklinde sıralanmıştır. Zayıf yazarların beden hareketleri kategorisinde çeşitli durumları gözlemlenerek bunların sağa sola meyletme, vücudu sallama, parmaklarla oynama, saçlarla oynama, çeneye el koyma, başı masaya yaslama, esneme, dudak yeme, parmak yeme, herhangi bir nesne ile oynama, kâğıt dışında başka bir nesneye bakma olduğu gözlemlenmiştir. Zayıf yazarların bu hareketlilikleri gösterirken çoğunlukla düşünceli, sıkılmış, sabırsız, aceleci, kaygılı, uykulu, huzursuz oldukları araştırmacının notlarında mevcuttur. Zayıf yazarların jest ve mimikler kategorisinde ise göz büyümesi, göz kısma, kaş kaldırma ve dudak büzme gibi hareketlilikleri gözlemlenmiştir. Yazarların bu durumları gösterirken endişeli oldukları, sürece dikkatlerini vermeye çalıştıkları, araştırmacıyı planladıkları düşüncelere ikna etmeye çalıştıkları, huzursuz ve sıkılmış gözüktükleri araştırmacı tarafından gözlem formuna kaydedilmiştir. Zayıf yazarların bir diğer kategori olan sözel tepkiler ve sesler kategorisinde incelenmesi ile yazarların süreç ile ilgili sorular sorma, süreç ile ilgisiz sorular sorma, yavaş konuşma, duraklamalı konuşma, sessiz fısıltı ile konuşma, yazarken yazılanı seslendirme gibi durumları gözlemlenmiştir. Yazarlar bu durumları gösterirken çekingen, sıkılmış oldukları araştırmacının notlarında mevcuttur. Zayıf yazarların sesli düşünme esnasında düşüncelerini paylaşırken ya da süreç ile ilgili ya da ilgisiz sorular sorarken çekingen davranmaları, donuk bir ses tonu kullanmaları, heyecansız olmaları iletişim problemlerini

de beraberinde getirmiştir. Yazarların yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde ise yazma araç gereeçlerini temin etme, doğru oturma biçiminde oturma, kâğıdı doğru tutma, kâğıdı yanlış tutma, kalemi doğru tutma, kalemi yanlış tutma, silgi kullanma durumları gözlemlenmiştir. Aslında bakıldığında zayıf yazarlarda yazma ergonomisine ilişkin bulgular çeşitlilik göstermektedir. Bazı yazarlar kâğıdı doğru tutarken bazıları yanlış tutmuş; bazı yazarlar kalemi doğru tutarken bazıları kalemi yanlış tutmuştur. Yazarların kalemi doğru tutmamalarının bir sonucu olarak hikâyeleri biçimsel mânâda olması gereken formdan oldukça uzaktır. Harflerin yazılış biçimi standardın dışındadır. Zayıf yazarlar silgi kullanımında ise geri planda kalmışlardır. Bu durum gözden geçirme birimdeki pasifliklerinden kaynaklanmaktadır; bu gurubu oluşturan yazarlar kontrol noktasında eksiktir (Cumming, 1987). Zayıf yazarların yazma sürecindeki davranışlarının geneli incelendiğinde yazarların yazma faaliyetinden keyif almadıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu yazarlar yazma eylemine ilişkin yüksek kaygı sahibidirler. Okuma ve yazma gibi dil becerilerinin geliştirilmesinde ve öğreniminde heyecan, kaygı, sevinç, gibi duygu durumlarının başarıyı olumlu yahut olumsuz etkilediği bilinmektedir (İşeri ve Ünal, 2012). Zayıf yazarların yazma sürecinde en etkili olan duygu durumu kaygı, kişinin bilmediği açıkça belli olmayan nesnesiz tehlikelere karşı geliştirdiği heyecansal bir tepkidir (Yıldız ve Ceyhan, 2016). Kaygı ile korku karıştırılsa da kaygı daha uzun süreli ve daha şiddetlidir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Yazar tıkanıklığından müzdarip bireylerin vaka çalışmaları (Boice, 1985; Rose, 1985) roman yazarlarıyla yapılan görüşmeler (Cowley, 1957) ve akademik yazarlarla yapılan anketler (Gren ve Wason, 1982) yazmayı genellikle külfetli bir iş olarak tavsir etse de kaygı duygu durumu yazmayı daha karmaşık ve zorlu bir süreç hâline getirebilmektedir. Zayıf yazarların yazma sürecindeki kaygılı tavırları nedeniyle süreci yönetmekte zorlandıkları, hatta bitirmek istedikleri görülmüştür. Yıldız ve Ceyhan (2016) da yazma kaygısının yazarı yazma sürecinin herhangi bir düzeyinde etkileyebileceğini ve kişinin yazmaktan kaçmak isteyebileceğini belirtmiştir. Özbay ve Zorbaz (2011) yazma kaygısının üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Daly ve Wilson (1983) ise yazma kaygısını bireyin yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama zayıf yazarların kaygı durumu ile örtüşmektedir. Ürün odaklı yazma yaklaşımlarının da yazma kaygısını artırabileceği düşünülmektedir (Bayat, 2014). Aslında bu noktada tekrardan sesli düşünme yönteminin kullanılarak grçekleştirilen yazma faaliyetlerinin kaygı düzeyini azaltma noktasında yardımcı olabileceği düşüncesi akıllara gelmektedir. Sesli düşünme yöntemi süreci ele alan yapısıyla öğretimde kullanılırsa, zayıf

yazarların yazma becerisine ilişkin kaygı düzeyini zamanla kontrol altına alabilmeyi sağlayabilir. Diğer yandan zayıf yazarlar daha az yazmaları sebebiyle metnin yüzeysel yönleri hakkında da endişelere sahiptirler (Ferrari, Bouffard ve Rainville, 1998). Yazmaya dair bilgileri de eksik olması sebebiyle süreç daha da zorlaşmaktadır. Çünkü bilişsel kaynakları, yazma sürecindeki çoklu görevler arasındaki koordine etmelerini gerektirir ancak zayıf yazarların bu becerisi oldukça zayıftır (Honeycutt, 2002). Zayıf yazarların yazma becerisine ilişkin eksikliklerinin farkında olmaları da düşünülerek yazma sürecine karşı olumsuz tutum taşıdıkları tespit edilmiştir. Farkında oldukları zayıflıkları sebebiyle kaygı tutumunun yanında mutsuzdurlar. Richard (1999) yazarların yazma görevleri ile ilgili bireysel bileşenlerde hayal kırıklığına uğradıklarında veya yazmaya başlamakta ya da düşüncelerini takip etmekte zorlandıklarında, yazma sürecinin eğlenceli olmaktan çıktığını ve heves eksikliklerinin belirginleştiğini, yazmanın konu ne kadar heyecan verici olursa olsun angarya düzeyde kalacağını ve yazarların yazma süreci karşısında kendilerini tehdit altında hissedebileceğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarında da zayıf yazarların aynı şekilde yazmaya karşı geliştirdikleri olumsuz tutum sebebiyle kaçıngan davrandıkları, yazma sürecini bir an önce bitirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Yazarların sahip oldukları bu kaygı ve hayal kırıklığı durumlarının tolere edilmesi yazma faaliyetlerinin daha başarılı sonuçlanmasını sağlayacaktır (Larson, 1985; Perry, 1996). Yazmaya ilişkin olan bu olumsuz tavrın sebebinin ölçme ve değerlendirme noktasında yapılan hataların da olabileceği düşünülmektedir. Öğrenci yazısıyla karşılaşan çoğu öğretmenin kırmızı kaleme uzanıp biçim hatalarını düzeltmeye başlaması, öğrencilerin fikirlerinin göz ardı edilmesi, nasıl yazıldığında ziyade ne yazıldığı göz önüne alınması yazarların olumsuz tutumlar geliştirmesinin sebebi olabilmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin yazılarını dilbilgisi ve kullanımlarının yargılamak için değil, ne söylemeye çalıştıklarini anlamak için okuduklarını fark ettiklerinde daha ilginç kompozisyonlar yazacağı Barnett (1989) tarafından da belirtilmiştir. Öğrencilere ne öğretmek istiyoruz? Tüm dil ve kelime bilgisini doğru öğrenmelerini mi yoksa entelektüel olarak gelişmelerini ve bilişsel düzeyde yeteneklerini geliştirmelerini mi? Öğrencilerin yazılı çalışmalarına nasıl davrandığımız aslında bize vereceklerini büyük ölçüde belirlemektedir. Her bir yazı parçasına öğrencinin fikirlerini ifade etmesine yönelik bir ilerleme olarak bakıldığında yazmayı içeren zihinsel süreçlerin varlığı kabul edilmiş olacak ve yazma becerisinin gelişmesi sağlanabilecektir.

Zayıf yazarların yazma süreleri incelendiğinde ise yazmaya başlamadan önce geçirdikleri hazırlık süresinin 0,45; bütün bir yazma sürecinin ise 11,13 dakika olduğu tespit edilmiştir.

Yazarların bu kadar kısa sürede yazma faaliyetini gerçekleştirmiş olmaları yazmaya harcanan çabayı yansıttığı varsayılmış ve bu yazarlar genellikle dikkatsiz ve tembel düşünürler olarak damgalanmakta olduğu Varngahen (2000) tarafından belirtilmiştir. Zayıf yazarların yazma öncesinde yeteri kadar düşünmemiş olmaları, ilerleyen süreçte kendilerini zorlamıştır. Bazı yazarlar yazma sürecini bitirmek istemiş ya da yazma sürecini bitirebilmek için aceleci davranmıştır. Jordan (1986) da zayıf yazarların yazmadan önce planlama ve düzenleme için yeterli zamanı harcamadıklarını belirtmiştir. Yazma sürecinin bu denli kısa süremesi yazarların oluşturduğu metinlere de yansımış ve metinler oldukça niteliksiz kalmıştır. Zayıf yazarların önemli ölçüde kısa ve düşük nihai kalitede metin ürettikleri Ferrari, Bouffard ve Rainville (1998) tarafından da belirtilmiştir. Ayrıca bu kadar aceleci davranmanın sonucunda ortaya çıkan metinler okunurken okuyucu neredeyse yazarın yanında bulunmasını isteyebilmektedir. Çünkü zayıf yazarların oluşturduğu metinler anlaşılması zor metinlerdir. Bu metinler hem biçimsel hem de anlamsal manada eksiklikler barındırmaktadır ancak zayıf yazarlar bu eksiklikleri fark etmelerine rağmen herhangi bir düzeltme yapma girişiminde de bulunmamışlardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, yazma becerisi iyi ve zayıf olan öğrencilerin hikâye yazma sürecindeki düşünceleri, duyguları ve davranışları arasındaki benzerlik ve farklılıkların nasıl olduğu ile ilgilidir. Buna göre alt problemin ilk başlığı altında yapılan bireysel görüşmelerde yazarların sesli düşünme tutanaklarından elde edilen veriler Hayes ve Flower bilişsel yazma modeline göre betimlenmiş ve yazarların modelin birimlerine başvurma sıklık ve durumları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları iyi ve zayıf yazarların yazma süreçlerinin çeşitli benzerlikler ve farklılıklar taşıdığını göstermektedir. İyi yazarların etkinlik çevresi ana birimine başvurma durumları 24 kez gerçekleşirken zayıf yazarların 10; iyi yazarların yazarın uzun süreli belleği birimine başvurma sıklıkları 65 kez gerçekleşirken zayıf yazarların 21; iyi yazarların yazma süreci ana birimine başvurma sıklıkları 235 kez gerçekleşirken zayıf yazarların ilgili birime 61 kez başvurduğu tespit edilmiştir. Yazma modelinin ilk ana birimi olan etkinlik çevresine ilişkin sonuçlar incelendiğinde birimin birinci alt birimi sözbilimsel soruna ilişkin başvurma durumları gözlemlendiğinde zayıf yazarların ilgili alt birime hiç başvurmadıkları; iyi yazarların ise ilgili alt birimin ilk bileşeni konu seçimine toplamda 3 kez, hedef kitlenin belirlenmesi bileşenine ise toplamda 5 kez başvurdukları görülmektedir. Zayıf yazarların konu seçimi yapmayarak ve metinlerini sunacakları hedef kitleyi belirlemeyerek yazma sürecine başlamaları yazma sürecini yürütme noktasında kendilerini zorlamıştır. Hatta bazı öğrenciler

yazma sürecini sonlandırmak istediğini araştırmacı ile de paylaşmıştır. İyi yazarların konu seçimi ve hedef kitle bileşenini göz önüne alarak yazma sürecine başlaması, yazma sürecinde de bu bileşenleri gözeterek metnine yön vermeleri süreci kolaylaştırmıştır. İyi ve zayıf yazarların bu bileşenleri dikkate alma durumlarının farklılaşması yazmaya ilişkin bilgileri ile de ilişkilendirilebilmektedir. Ferrari, Bouffard ve Rainville (1998) de iyi yazarların zayıf yazarlara göre yazma hakkında daha fazla şey bildiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan yazarların yazma sürecinde üretilen metin metin birimlerine başvurma durumlarına bakıldığında iyi yazarların ilgili birime başvurma sayısı 16 iken zayıf yazarların 10 olduğu görülmektedir. İyi yazarların hikâye unsurlarını metinlerinde yer verme durumlarının zayıf yazarlara nazaran daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İyi yazarlar hikâyelerinde hikâye unsurlarına yer vererek oluşturdukları metni daha geniş çapta tutabilmeyi de başarmış görünmektedir. Ancak zayıf yazarlar, hikâye unsurlarının genişletici gücünden yararlanmakta kaçınıngan davranmışlardır. Araştırmanın sonuçları alan yazın incelendiğinde Applebee'nin (1984) zayıf yazarların daha az söylem bilgisine sahip olmalarına rağmen metinleri temel de olsa belirli kriterlere göre düzenlemeye çalıştıklarını göstermekte olduğu ifadesiyle de pekişmektedir. Yani zayıf yazarlar iyi yazarlara göre hikâye unsurlarını daha az göz önüne alsalar da temelde bu unsurların varlığı hikâyelerde görülmektedir.

Yazma modelinin ikinci ana birimi olan yazarın uzun süreli belleğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde iyi yazarların toplamda bu birime 65 kez, zayıf yazarların ise 21 kez başvurduğu görülmektedir. Uzun süreli bellek, yazarın sahip olduğu bilgilerle ilişkilendirilerek iyi yazarların zayıf yazarlara göre daha çeşitli bilgilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazarlar sürecin çeşitli noktalarında uzun süreli belleklerine başvurarak çeşitli bilgileri almış ancak zayıf yazarlarda bu durum iyi yazarlara nazaran daha az gerçekleşmiştir. İyi yazarların uzun süreli belleklerinden aldıkları bilgiler incelendiğinde çeşitli temalar görülmektedir. Bu yazarlar spor, eğitim, edebiyat gibi çeşitli bilgilere sahipken zayıf yazarlarda bu çeşitlilik görülmemektedir. Sınıf öğretmenlerinden alınan bilgilere göre iyi yazarların aynı zamanda iyi okuyucular; zayıf yazarların ise zayıf okuyucular olmaları bu bileşeni etkileyen etmenler arasındadır. İyi okuyucu olan iyi yazarların, okuma alışkanlığına sahip oldukları, okulu sevdikleri, evlerinde kendilerine ait kitaplıkların bulunduğu; zayıf yazarların ise okuma alışkanlığına sahip olmayıp evlerinde kendilerine ait bir kitaplıklarının bulunmaması yazarların uzun süreli belleklerindeki bilgilerin varlığını ve niteliğini etkilemektedir. Diğer yandan zengin yaşantıların da uzun

süreli belleği etkileyeceği düşüncesiyle iyi ve zayıf yazarlar değerlendirilirse; sosyoekonomik düzeyin de ilgili birimdeki aktif ya da pasif durumu açıklayabileceği düşünülmektedir. İyi yazar ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin zayıf yazarlara kıyasla gelişmiş olması, yazarların zengin yaşantılara sahip olmasını etkileyen durumlar arasındadır. Bu da yazmayı tabii ki etkileyecektir. Diğer yandan yazarın uzun süreli belleği ana birimine ilişkin olarak yazmanın hazırlık sürecinin önemli olduğu da düşünülmektedir. Çünkü konu ile ilgili çeşitli metinlerle yapılan hazırlık aşaması, yazma sürecini oldukça rahatlatacaktır. Kısaca bu birime ilişkin sonuçlar, iyi ve zayıf yazarların hazır bulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmıştır. 9/10 yaş aralığındaki çocuk yazarların daha nitelikli yazılar üretebilmesi yaşam deneyimleri, okuma alışkanlıkları, sosyoekonomik düzeyleri, öğrendikleri bilgiler ve yazacakları konu hakkında yapacakları hazırlık çalışmalarıyla ilişkilendirilmiştir.

Yazma modelinin üçüncü ana birimi olan yazma sürecine ilişkin sonuçlar incelendiğinde iyi yazarların toplamda ilgili birime başvurma durumları 235 iken zayıf yazarların bu birime başvurma durumları 61'dir. Burada ana birimin alt birimine ilişkin durumlar incelenerek çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Planlama/düşünce üretme/düzenleme alt birimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde iyi yazarların toplamda bu birime 115 kez, zayıf yazarların ise 36 kez başvurdukları tespit edilmiştir. Planlama/düşünce üretme/düzenleme yazarların etkinlik çevresinden ya da uzun süreli belleklerinden çektikleri bilgileri planlayıp organize etmesini kapsamaktadır. İyi yazarların zayıf yazarlara kıyasla bu birimde çok daha fazla aktif olduğu görülmektedir. Harris ve Graham (1992) da iyi yazarların metinlerini planlamak için zayıf yazarlara kıyasla daha fazla zaman harcadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu birimde yalnızca fikir üretmek değil, yazarları neyin nasıl yapacaklarına ilişkin düşüncelerini de paylaştığı ve bu durumda da yine iyi yazarların zayıf yazarlara göre yazma sürecini daha iyi yönetebildiklerini göstermektedir. Bu durum iyi yazarların zayıf yazarlara göre öz düzenlemelerini ya da öz denetimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmacıların da başarılı yazmanın bilginin yanında yazma sürecinin bilinçli öz denetimini gerektirdiğini belirttiği görülmektedir (Deschenes ve Cloutier, 1988; Englert ve Raphael, 1988). Diğer taraftan iyi yazarların zayıf yazarlara kıyasla planlama birimindeki durumlarının daha aktif olması iyi yazarların daha fazla bilgi sahibi olmaları sebebiyle fikir üretme ve düzenleme ilgili bilişsel iş yükünü azaltarak metinlerin zayıf yazarlara göre daha kolay oluşturmalarını da sağlamaktadır.

Yazma süreci ana biriminin ikinci alt birimi yazıya aktarma/metinleştirme biriminde ise iyi yazarların toplamda bu birime başvurma durumları 84 iken zayıf yazarların bu birime

başvurma durumları 23'tür. Yazıya aktarma/metinleştirme birimi planlanan, organize edilen bilgilerin, fikirlerin semboller aracılığıyla kâğıda aktarılmasıdır. İyi yazarların zayıf yazarlara göre bu birime başvurma durumlarının daha yüksek olduğu, iyi yazarların zayıf yazarlara nazaran planladıkları bilgileri yazıya aktarma oranlarının da aynı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşünülen her bilgi, planlanan her fikir otomatik olarak iyi bir yazılı metni ortaya çıkarmayacaktır. Burada önemli olan nokta yazarların planladıkları bilgileri metinleri ile bütünleştirerek metinlerinin genişlemesini ve niteliğinin artmasını sağlamaktır. Her iki grupta da planlanan düşüncelerin yazıya aktarılmasına problemler yaşansa da planlamaların yazıya aktarmadan daha fazla gerçekleşmesi çocuk yazarların yazmanın bilişsel boyutunda aktif ancak fiziksel boyutunda pasif olduklarını göstermektedir. Ayrıca iyi ve zayıf yazarların metinleri incelendiğinde biçimsel olarak da çok büyük farklılıklar gözlemlenmektedir. İyi yazarların yazım ve noktalama kurallarına uygun, metni kâğıda konumlandırmaları daha başarılıyken zayıf yazarlarda bu durumlar iyi yazarlara nazaran daha başarısız görünmektedir. Applebee (1990) de bu sonucu destekler nitelikte iyi yazarların bir sembol sistemi olarak yazılı dil hakkında yani imla, noktalama, dilbilgisi ve benzeri konularda zayıf yazarlara göre daha fazla bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir.

Yazma süreci ana biriminin üçüncü alt birimi gözden geçirme biriminde ise iki alt bileşen bulunmaktadır. Bu alt bileşenler değerlendirme ve düzeltme bileşenleridir. İyi yazarlar değerlendirme bileşenine toplamda 20 kez başvururken zayıf yazarlar 1 kez; iyi yazarlar düzeltme bileşeninde toplamda 16 kez başvururken zayıf yazarlar da bu sayı 1'e düşmektedir. Zayıf yazarların gözden geçirme birimine ilişkin pasif durumları metinlerinin kalitesini artırma noktasında kendilerini geri planda tutmaktadır. İyi yazarlar zayıf yazarlara göre gözden geçirme biriminde daha aktiftirler, metinlerinin amaçlanan metine yaklaştırma oranları daha yüksektir. Beal (1990) ve Beal vd. (1990) de iyi yazarların yazılarını izleme konusunda daha aktif olduğunu belirtmiştir. Fitzgerald (1987) de gözden geçirmenin yetkinlikle değişebileceğinden bahsetmiştir. Ayrıca bir diğer nokta vardır ki iyi yazarlar düzeltme bileşeninde anlamsal ve içeriksel düzeltmeler gerçekleştirirken zayıf yazarlarda gerçekleşen düzeltme yalnızca biçimsel boyuttadır. Süreç sonunda araştırmacı yazarlara kendi hikâyelerini sesli okuttuğunda da zayıf yazarlar aslında farklı noktalarda yanlışlar yaptıklarının farkına varmış ancak yine de düzeltmek istememişlerdir. Dolayısıyla zayıf yazarların metinlerinin başarısız olması yalnızca metinlerindeki problemli noktaları fark etmiyor olmamalarından değil fark ederek dikkate almamalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ikinci başlığı altında ise hikâye yazma süreci sözel ve sözel olmayan davranışlar gözlem formu kullanılarak iyi ve zayıf yazarların yazma sürecinde gösterdikleri davranışlar ve bu davranışları gösterirken hangi duygu durumlarını yansıttıkları tespit edilmiştir. Genel bir çerçeveden bakıldığında iyi ve zayıf yazarların benzer davranışları gösterirken farklı duygu durumlarına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Daha ayrıntılı bakmak gerekirse iyi ve zayıf yazarların beden hareketleri kategorisinde ortak olarak gösterdikleri davranışlar sağa sola meyletme, parmaklarla oynama, saçlarla oynama, çeneye el koyma, başı masaya yasla, herhangi bir nesne ile oynama, kâğıt dışında başka bir nesneye bakma iken yalnızca iyi yazarlarda görülen davranışlar ayak sallama, kalemi ağza alma, parmak yeme; yalnızca zayıf yazarlar da görülen davranışlar ise vücudu sallama, esneme, dudak yeme şeklinde gözlemlenmiştir. İyi ve zayıf yazarların beden hareketleri kategorisinde gösterdikleri bu davranışlar çoğunlukla benzer davranışları barındırmaktadır ancak birbirlerinden ayrılmalarına sebep olan şey yazarların yazma sürecinde yansıttıkları duygu durumlarıdır. İyi yazarlar genellikle düşünceli ve heyecanlı gözükürken; zayıf yazarlar genellikle düşünceli, sabırsız, sıkılmış, aceleci, kaygılı, huzursuz gözükmektedirler. İyi ve zayıf yazarların jest ve mimikler kategorisinde ise ortak olarak gösterdikleri davranışlar göz büyümesi, göz kısma, kaş kaldırma, dudak büzme iken yalnızca iyi yazarlarda gözlemlenen hareketlilikler ise göz kapatma şeklindedir. İyi ve zayıf yazarlar bu davranışları gösterirken iyi yazarların çoğunlukla düşünceli, karar almaya çalışır, bilgileri hatırlamaya çalışır gibi gözüktükleri ve heyecanlı oldukları; zayıf yazarların ise daha çok düşünceli, endişeli, yazdıklarına araştırmacıyı ikna etme çabasında oldukları, süreçten huzursuz ve sıkılmış göründükleri araştırmacı tarafından gözlem formuna not edilmiştir. Bir diğer kategori sözel tepkiler ve sesler kategorisinde ise iyi ve zayıf yazarların gözlemlenmesi ile birlikte iyi ve zayıf yazarların ortak olarak sahip oldukları davranışlar yavaş konuşma, sessiz/fısıltı ile konuşma, yazarken yazılanı seslendirme; yalnızca iyi yazıların gösterdiği davranışlar ciddi ve vurgulu konuşma iken yalnızca zayıf yazarların gösterdiği davranışlar süreçle ilgili sorular sorma, süreç ile ilgisiz sorular sorma, duraklamalı konuşma şeklindedir. Sözel tepkiler ve sesler kategorisi daha çok yazarların sesli düşünme esnasındaki ses hareketliliği ile ilişkilendirilmiştir. İyi yazarlar araştırmacıyla iletişim kurarken kendilerinden emin, ciddi ve vurgulu konuşmuşlar, zaman zaman gülümsemişler şakalaşmışlar; zayıf yazarlar ise iletişim kurarken genellikle yavaş, duraklamalı konuşmuşlardır. Ayrıca yazarların ortak hareketliliklerinden olan sessiz/fısıltı ile konuşma zayıf yazarlarda araştırmacı ile iletişime geçtikleri anda kullandıkları ses tonu iken iyi yazarlarda kendi kendine konuşma durumunda gözlemlenmiştir. İyi yazarlar metinlerini

gözden geçirirken, değerlendirme yaparken zaman zaman sessiz/fısıltı ile yapacağı planlamaları paylaşmıştır. Son olarak yazma ergonomisi ve yazı araçları kategorisinde iyi ve zayıf yazarların benzerlik ve farklılık durumları incelendiğinde her ikisinin de yazma araç gereçlerini temin etme, doğru oturma biçiminde oturma, kâğıdı doğru tutma, kalemi doğru tutma, kalemi yanlış tutma, silgi kullanma; yalnızca iyi yazarlarda yazma ortamını düzenleme, yalnızca zayıf yazarlarda kâğıdı yanlış tutma durumları gözlemlenmiştir. Yazarların hepsinin yazma sürecinde basmalı kalem tercih ettikleri de araştırmacının notlarında mevcuttur. İyi yazarlarda yazma araç gereçlerini temin etme durumu daha fazla gözükmekte, kalemi yanlış tutma durumu ise daha fazla zayıf yazarlarda gözlemlenmektedir. Bu durum süreç sonunda ortaya çıkan yazılı ürünlerin değerlendirilmesi ile de anlaşılabilmektedir. İyi yazarların yazılarında bulunan harf formları, metnin kâğıttaki konumu zayıf yazarlara göre daha başarılı görünmektedir. Zayıf yazarların iyi yazarlara kıyasla daha olumsuz duygulara sahip olmaları yazdıkları metinleri ve yazma süreçlerini etkilemiştir. İyi yazarlar yazma sürecinden keyif alırken zayıf yazarlar yazma sürecini bir an önce bitirmeye odaklanmış durumdadırlar.

İyi ve zayıf yazarların yazma süreleri incelendiğinde ise iyi yazarların yazmaya başlamadan önce geçirdikleri hazırlık süresinin ortalama 7 dakika iken zayıf yazarların ortalama hazırlık süresi 0.45 dakika olduğu; toplam yazma süresinde ise iyi yazarların ortalama 29.30 dakika zayıf yazarların 11.13 dakika olduğu tespit edilmiştir. İyi yazarların hazırlık süresinde ve toplam yazma süresinde zayıf yazarlara göre daha fazla zaman harcadıkları tespit edilmiştir. İyi yazarlar, yazmaya başlamadan önce uzun planlamalar yapmışlar, bunu araştırmacı ile paylaşmışlar, bu planlamalar yazma sürecinde ise genişleyerek çeşitlenmiştir. Zayıf yazarlar da ise yazmaya başlamadan önce kısa planlamalar yapmışlar, yazma esnasında ise bu planlamaların zaman zaman tekrar ettiği görülmüştür. Yani zayıf yazarlar yazma süresi içerisinde planlamalar çeşitlendirerek zenginleştirebilselerdi ve planlamalarını eksiksiz şekilde yazılarına aktarabilselerdi aslında yazma süreleri zenginleşerek metinleri de aynı oranda zenginleşebilirdi. Jordan (1986) da iyi yazarların yazmadan önce planlama ve düzenleme için yeterli zamanı harcadıklarını belirtmiştir. Böylelikle de iyi yazarlar zayıf yazarlara nazaran önemli ölçüde daha uzun ve daha yüksek nihai kalitede metin üretmişlerdir (Ferrari, Bouffard ve Rainville, 1998). Ayrıca zayıf yazarların iyi yazarlara göre yazma sürecini daha doğrusal ilerletmeleri de süreç içerisindeki farklı birimlere başvurma oranlarına düşürerek yazma süresini azaltmıştır. Krashen (1984) de bu sonucu destekler nitelikte iyi yazarların zayıf yazarlara göre daha fazla planlama, yeniden tarama ve gözden

geçirme yaptıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan yazma sürecinin bilişsel çaba ve dikkat gerektirmesi de zayıf yazarların yazmaya karşı geliştirdikleri olumsuz tutum sebebiyle gerçekleştirilememiş olabileceği düşünülmektedir. Bilişsel çaba, belirli bir anda belirli bir sürece tahsis edilen mevcut dikkat kapasitesinin miktarı olarak tanımlanmaktadır (Tyler, Hertel, McCal-um ve Ellis, 1979). Yazmanın bilişsel talepleri, dikkat kapasitesinin ve çalışma belleğinin sınırını zorlayabilmektedir (Benton, Kran, Glover ve Plake, 1984; Daiute, 1984; Glynn, Britton, Muth ve Dooan, 1982). Bilişsel çabanın derecesi, yazmaya ayrılan süre ile ilişkilendirilebilmektedir (Kellogg, 1987). Bu gibi değişkenlerin zayıf yazarlardaki eksikliği, iyi yazarlara kıyasla yazma sürecini kısa tutmalarına dolayısıyla niteliksiz yazılı ürünler meydana getirmelerine sebep olmuştur.

Araştırmanın sonuçları ve alanyazında yer alan bulgular göz önüne alındığında öğretmenlere, ilgili araştırmacılara ve politika yapıcılara aşağıda yer verilen önerilerde bulunulmuştur.

- Yapılan araştırmada yazarların yazma sürecini çeşitli boyutlarda (davranış, düşünce ve duygu) betimlemek amacıyla sesli düşünme yöntemi kullanılmış ve çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde yazarların hangi durumlarda zorluk yaşadıkları belirlenebilmektedir. Sesli düşünme yönteminin tanısal biçimlendirici bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılması sorunun nerede olduğunu ve nasıl ortaya çıktığını belirlemede kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu durumda öğretmenler ilgili yöntemle öğrencilerini değerlendirebilir ve öğrencilerin olumlu ve olumsuz durumlarını belirleyebilir.
- Sesli düşünme yöntemi, farklı disiplin alanlarında da kullanılabilmektedir. Örneğin matematikte problem çözümü, fen bilgisinde deney süreci gibi çeşitli durumlardaki zihinsel süreçleri ortaya çıkarmayı sağlayabilir. Böylelikle kullanıldığı disiplin ve alana ilişkin detaylı bulguları sağlayabileceği düşünülerek sonraki araştırmalar için ilgili araştırmacılara tavsiye edilebilir.
- Yapılan araştırmada çalışma grubu iyi ve zayıf yazarlardan oluşmaktadır. Sonra yapılacak araştırmalarda orta düzeyde olan yazarlarla yahut özel gereksinimli yazarlara çalışabileceği düşünülmektedir.
- Yapılan araştırmada yazarların hikâye yazma süreçleri betimlenmiştir. Sonraki araştırmalarda öğrenci gruplarının gereksinimleri göz önüne alınarak farklı metin

türlerinin yazım süreci araştırılabilir, betimlemek amacıyla temel alınan bilişsel yazma modeli değişiklik gösterebilir.

- Yapılan araştırmada iyi ve zayıf yazarların hikâye yazma süreçleri Hayes ve Flower bilişsel yazma modeli temel alınarak betimlenmiş, var olan durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonraki araştırmalarda ilgili model öğretim yöntemi olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.
- Yapılan araştırmada yazarların yazma sürecindeki duygu durumları da incelenmiş ve duygu durumlarının yazma süreci olumlu ya da olumsuz açıdan etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sonraki süreçte öğrencilerin yazma becerisine yönelik duygu durumlarının iyileştirilmesine ilişkin araştırmalar gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.
- Araştırma sonucuna göre yazmanın bir düşünme, üretme ve aktarma süreci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yazma becerisinin ürün odaklı değil süreç temelli değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumda politika yapıcıların yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yazma öğretimini ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini süreç temelli gerçekleştirilmesine yönelik adımlar atmaları gerektiği düşünülmektedir.

# KAYNAKLAR


Abas, I. H., & Abd Aziz, N. H. (2016). Exploring the writing process of Indonesian EFL students: the effectiveness of think-aloud protocol. *Advances in Language and Literary Studies, 7*(2), 171-178.

Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak.* İstanbul: Pan.

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5 sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Akdağ, M. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin yazma öğretimi açısından değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.

Aktaş, N. (2018). Hikâye yazmanın öğretimi. H. Akyol & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 116-144). Ankara: Pegem Akademi.

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. *142*, 55-57.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa göre Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., (2000). *Yazı öğretimi.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 145*, 15-19.

Alkhatnai, M. (2016). Use of think-aloud protocols: investigating the writing habits of Saudi EFL/ESL learners. *International Journal of Linguistics*, *8*(4), 1-5.

Anderson, N. J., & Vandergrift, L. (1996). Increasing metacognitive awareness in the L2 classroom by using think-aloud protocols and other verbal report formats. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, 3-18.

Anderson, N. J. (2004). Metacognitive reading strategy awareness of ESL and EFL learners. *The CATESOL Journal, 16*(1), 11-27.

Andrews, R. & Smith, A. (2011). *Developingwriters*. Berkshire: Hill Education.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği.* Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Applebee, A. N. (1982). Writing and learning in school settings. In M. Nystrand (Ed.), *What writersknow* (pp.44-49). New York: Academic.

Applebee, A. N. (1986). Chapter VI: Problems in process approaches: Toward a reconceptualization of process ınstruction. *Teachers College Record*, *87*(6), 95-113.

Applebee, A. N. (1990). *The writing report card, 1984-88: Findings from the nation's report card*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.

Applebee, A. N., Langer, J. A., & Mullis, I. V. S. (1986). *The writing report card: Writing achievement in American schools.* Rosedale Rd., NJ: Princeton.

Applebee, A.N. (1984). *Contexts for learning to write*. Norwood, NJ: Ablex

Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 43-75.

Arıcı, A. F., Ungan, S. (2013). *Yazılı anlatım.* Ankara: Nobel.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 41-61.

Arslan, M. M., Mirici, İ. H. &Yaman, M. (2001). *Millî eğitimin yasal dayanağı mevzuat – I.* Ankara: Anıttepe.

Ash, B. H. (1983). Selected effects of elapsed time and grade level on the revisions in eighth, tenth, and twelfth graders' writing. *Dissertation Abstracts, 43*(12), 4-29.

Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Atasoy, A. (2022). Düzenleme sürecine yazma modelleri çerçevesinde bir bakış. *Alanyazın, 3*(2), 297-310.

Avraamidou, L. & Osborne, J. (2009). The role of narrative in communicating science. *International Journal of Science Education, 31*(12), 1683-1707.

Avşar Tuncay, A. (2018). Yazma becerisinin gelişimi. H. Akyol & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 54-71). Ankara: Pegem Akademi.

Babin, E., & Harrison K. (1999). *Contemporary composition studies a guide to theorist&terms.* West-port: Grenwood.

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal, 54*(2), 153-160.

Bahadır, O., ve Kahtalı, B. D. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 119-137.

Bamberg, B. (1978). Composition instruction does make a difference: A comparison of college freshmen in regular and remedial English courses. *Research in the Teaching of English, 12,* 47-59

Bara, F., & Gentaz, É. (2010). Apprendre à tracer les lettres: une revue critique. *Psychologie Française, 55*(2), 129-144.

Barnard, R. ve Campbell, L. (2005). Sociocultural theory and the teaching of process writing. The scaffolding of learning in a university contex. *The Tesolanz Journal, 13,* 76-88.

Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review, 63*(1), 31-44.

Başaran, M. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "ortak metinler". *International Journal of Languages' Education and Teaching, 8*(1), 149-160.

Başaran, M., & Akyol, H. (2009). İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*, 226-251.

Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2022). Süreç temelli, planlı yazma modelleri. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Eds.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 177-189). Ankara: Pegem Akademi.

Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1123-1141.

Bayat, N. (2020). Yazma modelleri. *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 9-46). Ankara: Anı.

Beal, C.R. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 61, 247–258.

Beal, C.R., Garrod, A.C. & Bonnitatibus, G.J. (1990). Fostering children's revision skills through training in comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology, 82*, 275–280.

Beck, S. W. (2018). *A think-aloud approach to writing assessment: Analyzing process and product with adolescent writers*. New York: Teachers College.

Beck, S. W., Llosa, L., Black, K., & Trzeszkowski-Giese, A. (2015). Beyond the rubric: Think-alouds as a diagnostic assessment tool for high school writing teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 58*(8), 670-681.

Benoit, C. (1995). *La reeducation des dysgraphies et la programmation de lecriture.* Toulouse: Memorie de Pyschomotricite.

Benton, S. L., Kraft, R. G., Glover, J. A. ve Plake, B. S. (1984). Cognitive capacity differences among writers. *Journalof Educational Psychology, 76*, 820-834.

Bereiter, C., and Scardamalia, M. (1987). The pyschology of written composition studies. *Pre/Text, 7*(1-2), 37-56.

Berninger, V. W., Winn, W. D., Stock, P., Abbott, R. D., Eschen, K., Lin, S. J. & Nagy, W. (2008). Tier 3 specialized writing instruction for students with dyslexia. *Reading and Writing, 21*, 95-129.

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişişine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly, 20*(3), 463-494.

Bogdanowicz, K. M., Łockiewicz, M., Bogdanowicz, M., & Pąchalska, M. (2014). Characteristics of cognitive deficits and writing skills of Polish adults with developmental dyslexia. *International Journal of Psychophysiology, 93*(1), 78–83.

Boice, J. (1985). *Barron's new guide to law school admissions test.* Woodbury, NY: Barron's Educational Series.

Bottomley, D. M., Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1997/1998). Assessing children's view about themselves as writers using the writer self-perception scale. *The Reading Teacher, 51*(4), 286-295.

Bozgün, K., & Köstereliođlu, M. A. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(1), 119-135.

Bracewell, R. J., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1978). *The development of audience awareness in writing.* New York: ERIC Document Reproduction.

Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English, 14,* 197-222.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.* Boston: Addison Wesley Longman.

Bryson, M., Bereiter, C. Scardamalia, M. & Joram, E. (1991). Going Beyond the problem as given: Problem solving in expert and novice writers. In R.J. Sternberg & P.A. French (Eds.), *Complex problem solving: principles and mechanisms* (pp. 61–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bulut, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut, B., & Ertem, İ. S. (2021). İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama süreçlerinin sesli düşünme yöntemiyle karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 53-72.

Bülbül, R. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri.* Ankara: Nobel.

Can, B. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. Yıldız, M & Akyol, H (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 30-51). Ankara: Pegem Akademi.

Canıtezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretininde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* Ankara: Alfa.

Ceyhan, N. G. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi,* (163), 46-63.

Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: generating text in L1 and L2. *Written Communication, 18*(1), 80-98.

Cho, Y. (2003). Assessing Writing: Are we bound by only one method? *Assessing Writing, 8*, 165-191.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language,pantheon.* New York: ThriftBooks.

Ciofalo, J. F., & Wylie, C. (2006). *Using diagnostic classroom assessment: One question at a time.* New York: Teachers College Record.

Clark, C. (2013). *Children's and young people's writing in 2012:* Londra: *National Literacy Trust.*

Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M., & Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without Dyslexia. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 175–196.

Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). La production écrite. *(No Title).*

Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi, Ahmet Kırkkılıç & Hayati Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* İçinde (s. 231-282). Ankara: Pegem.

Cowley M. (1957). *Writers at work: The Paris review interviews.* New York: Viking.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.

Cumming, A. (1987). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning, 39*(1), 81-141.

Çeşitli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş 2.* Ankara: Akçağ.

Çevik, A. (2021). Yazma eğitimi. F. Temizyürek & T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakiş el kitabi* içinde (s. 253-299). Ankara: Pegem Akademi.

Daiute, C. A. (1984). Performance limits on writers. In R. Beach& L. S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (pp. 205-224). New York: Guilford.

Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an ınstrument of writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 9*, 242–249.

Della-Piana, G. (1978). Research strategies for the study of revision processes in writing poetry. In C. R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Research on composing: Points of departure.* New York: National Council of Teachers of English.

Demir, A. T. (2020). Yazma becerisinin temel kavramları. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 15-42). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Deschenes, A.J. & Cloutier, R. (1988). *La comprehension et la production de textes. Monographie de psychologie No. 7.* Quebec: Presses Universitaires du Qu´ebec.

Dewey, J. (2022). *Nasıl düşünürüz?* (S. U. Selvi, Çev.). Ankara: Heretik.

Duran, E., & Bitir, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin serbest hikâye yazma uygulamalarında hikâye unsurlarını kullanma durumlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(227), 195-216.

Eflatun (1997). *Sofist*. (Çev. Mehmet Karasan), İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Emig, J. (1971). The composing process of twelfth graders (NCTE research report no. 13). *Urbana, IL: National Council of Teachers of English*.

Emiroğlu, S. (2023). Dil öğretiminde izlemenin yeri: izleme bir dil becerisi midir? *Milli Eğitim Dergisi, 52*(239), 2107-2132.

Englert, C.S. & Raphael, T.E. (1989). Developing successful writers through cognitive strategy instruction. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching,* (Vol. 1, pp. 105–151). Greenwich, Connecticut: JAI.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science, 26*, 473-488.

Ferris, D. (2001) Teaching writing for academic purposes. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 13-39). Cambridge: Cambridge University.

Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime…?). *Journal of Second Language Writing, 13*(1), 49-62.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research, 57*(4), 481-506.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition & Communication, 31*(1), 21-32.

Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.

Galbraith, D., Baaijen, V., Smith-Spark, J., & Torrance, M. (2012). The effects of Dyslexia on the writing processes of students in higher Education. In M. Torrance (Ed.), *Learning to write effectively: Current trends in European research* (pp. 195–198). London: Brill.

Gerova, G. (2022). The think-aloud method in EFL writing: A study with two Bulgarian students. *British Journal of Education, 10*(12), 47-59.

Gezer, M. (2023). Örneklem seçimi ve örnekleme yöntemleri. B. Çetin, M. İlhan, & M. G. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* İçinde (s. 134-159). Ankara: Pegem Akademi.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 11-26.

Glynn, S. M., Britton, B. K., Muth, D. & Dooan, N. (1982). Writing and revising persuasivedocuments: *Cognitivedemands. Journal of Educational Psychology, 74*, 557-567.

Goodman, Y., Reyes, I. & McArthur, K. (2005). Emilia Ferreiro: Searching for children's understanding about literacy as a cultural object. *Language Arts, 82*(5), 318-323.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 3*(12), 178-195.

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.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Kadıoğlu.

Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing better effective strategies for teaching students with learning difficulties.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Graham, S. (2006). Writing. In Alexander, P. A. & Winne, P. H. (Eds.) *Handbook of educational pyschology.* New York: Taylor & Francis.

Graham, S. ve Harris, K.R. (1992). Self-regulated strategy development: Programmatic research in writing. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Contemporary ınterventıon research in learning disabilities: An ınternational perspective* (pp. 47–64). New York: Springer-Verlag.

Graham, S. ve Perry, M. (1993). Indexing transitional knowledge. *Developmental Psychology, 29*, 779–788.

Green, D. W., &: Wason, P. C. (1982). Notes on the psychology of writing. *Human Relations, 35*, 47-56.

Gregg, N., Coleman, C., Davis, M., & Chalk, J. C. (2007). Timed essay writing. *Journal of Learning Disabilities, 40*(4), 306.

Gül, F. & Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 13*, 65-76.

Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı.* Ankara: Akçağ.

Gündoğdu, K., & Eken, M. (2021). Nitel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* İçinde (s. 285-313). Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2012). Eğitimde sesli düşünme. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, *55*, 83-104.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşım ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2022). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, S. (2003). *Anlatım bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Güneyli, A. (2006). Kitap incelemesi yine yazı yazıyoruz. *İlköğretim Online, 5*(2), 50-52.

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: a guide to developmental and remedial methods.* (9th ed.). New York: Longman.

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, *36*, 395-408.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. *Metacognition, strategy use, and instruction*, ss. 226-256. The Guilford Press, New York.

Harris, K.R. & Graham, S. (1992). Improving learning disabled students' compositional skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly 8*, 27–36.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R., Flower, L.S. (1981). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, E. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes ın writing: An ınterdiciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum.

Hedge, T. (1988) *Writing*. Oxford: Oxford University.

Hildick, E. W. (1965). *Wordfor word: The rewriting of fiction*. London: Faber.

Honeycutt, R. L. (2002). *Good readers/poor writers: An investigation of the strategies, understanding, and meaning that good readers who are poor writers ascribe to writing narrative text on-demand*. North Carolina: North Carolina State University.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12*(1), 17-29.

İplikçi, Ş. (2011). *El yazıları ve imzaların kriminal yönden incelenmesi.* İstanbul: Marki Ofset.

İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 17-41.

İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jiang, X. (2021). The application of think-aloud protocols on L2 Writing Research.

Jordan, C. E. (1986). *The comprehending and composing process of good writers who are good readers and poor writers who are good readers.* Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia

Jordan, J. (2007). *Seeing the trees within the forest: A teacher's story when implementing the six plus one writing traits model in the Victoria İndependent School district*. Ph. D. Thesis, The Faculty of the College of Education University, Huston.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Kapanzade, D. Ü. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(47), 181-195.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi.

Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim.* Ankara: Engin.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.

Kaya, B., & Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(187).

Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, B., & Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(187).

Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve dil.* Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kellogg, R.T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort on writing processes. *Memory and Cognition, 15*(3) 256-266.

Keys, C. W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(7), 676-690.

Kıran, Z. ve Kıran A. (2023). *Dilbilime giriş.* Ankara: Seçkin.

Kirszner, L. & Mandel, S. (2004). *Literature: Reading, reacting writing.* Boston: Thompson.

Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research, 89*(21), 90-97.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Krashen, S. (1984). *Principles and practice in second language acquisition.* New York: Newgamon.

Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). Yazmada ölçme ve değerlendirme. *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 286-318). Ankara: Pegem Akademi.

Larson, R. (1985). Emotional scenarios in the writing process: An examination of young writer's affective experiences. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing processing problems* (pp.19-42). New York: Guilford.

Lauwers, A. V. (2007). Vers une didactique de lecrit, le 14 septembre 2007.

Lee, M. (2012). *Teaching genre-based writing to Korean high school students at a basic level.* Doktora Tezi, University of Wisconsin-River Falls, River Falls.

Linden, M., & Wittrock, M. C. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*, *4*, 44-57.

Maharani, S., Fauziati, E., & Supriyadi, S. (2018). An investigation of writing strategies used by the students on the perspective language proficiency and gender. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, *5*(5), 185-190.

Maisel, E. (1999). *Deep writing: Seven principles that bring ideas to life.* New York: Tarcher/Putnam.

Maltepe, S. (2006*). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Manguel, A. (2018). *Okumanın tarihi.* Ankara: Yapı Kredi.

McCutchen, D., Covill, A., Hoyne, S. H., & Mildes, K. (1994). Individual differences in writing: Implications of translating fluency. *Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 256.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research:Fundamentals for the consume*r (3th ed.) New York: Longman.

MEB (2024). *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2005) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Menary, R. (2007). Writing as thinking. *Language Sciences, 29*(5), 621-632.

Messegue, A. (1998). *Role de I'image de soi en production de textes*, *XIIIemes journess de psychologie differentielle*. Paris: Universitaires de Rennes.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Calif: SAGE.

Montague, M., & Applegate, B. (1993). Middle school students' mathematical problem solving: An analysis of think-aloud protocols. *Learning Disability Quarterly*, *16*(1), 19-32.

Nold, E. (1978). *The process of composing.* Unpublished Manuscript, Available from Communications Project, School of Engineering Stanford University, Stanford, California.

O'Rourke, L. (2020). *Investigating the impact of spellcheck on writing for students with and without dyslexia.* PhD Thesis, Headington, Oxford: Brookes University.

Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Anı.

Olive, T. (2011). Working memory in writing. In *Past, Present and Future Contributions of Cognitive* (pp. 485-503). London: Psychology.

Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz.* Ankara: Pegem.

Ostad, A., & Sorensen, P. M. (2007). Private speech and strategy-use patterns: Bidirectional comparisons of children with and without mathematical difficulties in a developmental perspective. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(1), 2-14.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Ankara: Akçağ.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* II. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M., & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi, 6*, 933-873.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 13-23.

Özbay, M., & Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması/adaptation of Daly-Miller's writing apprehension test to Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 33-48.

Özdemir, E. (1999). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi.

Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(1), 545-573.

Özdemir, O., & Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 29-53). Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, E. (2022). Metin türleri ve yazılı anlatım. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma öğretimi* içinde (s. 95-128). Ankara: Pegem Akademi.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Özkubat, U., & Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(1), 155-180.

Öztürk, B. K. (2016). Bir eylem araştırmasının öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(3), 390-415.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Patton, M. Q. (2018). Evaluation science. *American Journal of Evaluation*, *39*(2), 183-200.

Perry, S. K. (1996). When time stops: How creative writers experience entry into the flow state. *Dissertation Abstracts International, 58*(8), 4484.

Pianko, S. (1977). *The composing acts of college freshman writers: a description*. PhD Dissertation, New Jersey: Rutgers University.

Planton, S., Jucla, M., Roux, F. E. & Demonet, J. F. (2013). The "handwriting brain": A metaanaysis of neuroimaging of motor versus orthographic processes. *Cortex, 49*(10), 2772-2787.

Rasmussen, M. U., & İnce, N. C. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 2180-2201.

Richards, R. G. (1999). *Understanding why students avoid writing*. LD online newsletter. Retrieved from http://www.ldonline.org/ld_indepth/ writing/richards_avoidswrtg.html.

Rose, M. (1985). *When a writer can't write.* New York: Guilford.

Rosenzweig, C., Krawec, J., & Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighthgrade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: a think-aloud analysis. *Journal of Learning Disabilities, 44*(6), 508-520.

Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly, 23*(3), 231-247.

Sarı, M. (2011). *Türk dili ders kitabı.* Ankara: Okutman.

Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi.* Ankara: Nobel.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Sever, S. (2011). *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri.* Ankara: Eğitim Sen.

Smith, C. B. (1999). *Improving your child's writing skills.* (PhD Thesis) ERIC.

Smith, M. J. (1977). Bruner on writing. *College Composition and Communication, 28*(2), 129-133.

Sommers, Nancy. I. (1978). *Revision in the composing process: a case study of college freshman and experienced adult writers.* PhD dissertation, Boston University, Boston.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema.* New Jersey: Ablex

Strong, W. A. (1981). *Sentence combining and paragraph building.* New York: Random House.

Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2016). The influence of spelling ability on vocabulary choices when writing for children with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 49*(3), 293–304.

Şahin Kalyon, D. (2023). Bilimsel araştırmaya giriş. B. Çetin, M. İlhan, & M. G. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* içinde (s. 35-52). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 103-127). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, C. (2004). *İlköğretim ikinci kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme -değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

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.

Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7 sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. *11*(2). 919-940.

Tomlinson, B. (1979). *What to say and how to say it: a description of the process of sentence writing.* Manuscript, Available from the Department of Education, University of California at Riverside, Riverside, California.

Tompkins, G. E. (2006). *Language arts essentials*. New Jersey: Pearson.

Tompkins, G. E. (2008). *Literacy fort he 21st century: A balanced and approach.* (4. Baskı) New Jersey: Pearson.

Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Tops, W., Callens, C., Cauwenberghe, E. V., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, *26*(5), 705–720.

Trapsilo, P. (2017). A think-aloud protocols as a cognitive strategy to increasee students writing narrative skill at EFL. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics, 5*(2), 81-90.

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.

Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf).* Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Tyler, S. W., Hertel, P. T., McCallum, M. C., & Ellis, H. C. (1979). Cognitive effort and memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, *5*(6), 607.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*(2), 461-472.

Uyar, Y. (2016). Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar; Son Çeyrek Asrın Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *11*(3).

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi.* Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, *1*(2), 70-75.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165), 7-45.

Ülper, H., & Uzun, L. (2009). The effect of the writing programme prepared in accordance with cognitive process model on student success. *Elementary Education Online*, *8*(3), 651-665.

Varnhagen, C. K. (2000). Shoot the messenger and disregard the message? Children's attitudes toward spelling. *Reading Psychology, 21*(2), 115–128

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. & Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *20*(3), 175-183.

Wengelin, Å. (2007). The word-level focus in text production by adults with reading and writing difficulties. In L. M Torrance, Van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 67–82). New York: Elsevier.

Wengelin, Å., Kraft, S., Thurfjell, F., & Rack, J. (2024). What can writing-process data add to the assessment of spelling difficulties?. *Reading and Writing*, 1-24.

Witherell, N. & McMackin, M. C. (2005). *Teaching writing through differentiated instruction with leveled graphic organizers*. Newyork: Scholastic.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. &Yelok, S. (2005). *Türkçe yazılı anlatım.* Ankara: Bilge.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(1).

Yang, C., Zhang, L. J. & Parr, J. M. (2020). The reactivity of think-alouds in writing research: Quantitative and qualitative evidence from writing in English as a foreign language. *Reading and Writing, 33*(2), 451-483.

Yardımcı, M. & Tuncer, H. (2002). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı.* İzmir: Ürün.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi 1*(1), 143-152.

Yazar, T., & Keskin, İ. (2021). Nitel araştırmalarda örneklem. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 229-246). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol & M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M. (2023). Dil becerilerinin kapsamı, öğretimi ve izlenmesi. Yıldız, M., Aydoğmuş, M. & Temur, M (Ed.), *Dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirmesi* içinde (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *11*(2), 1301-1316.

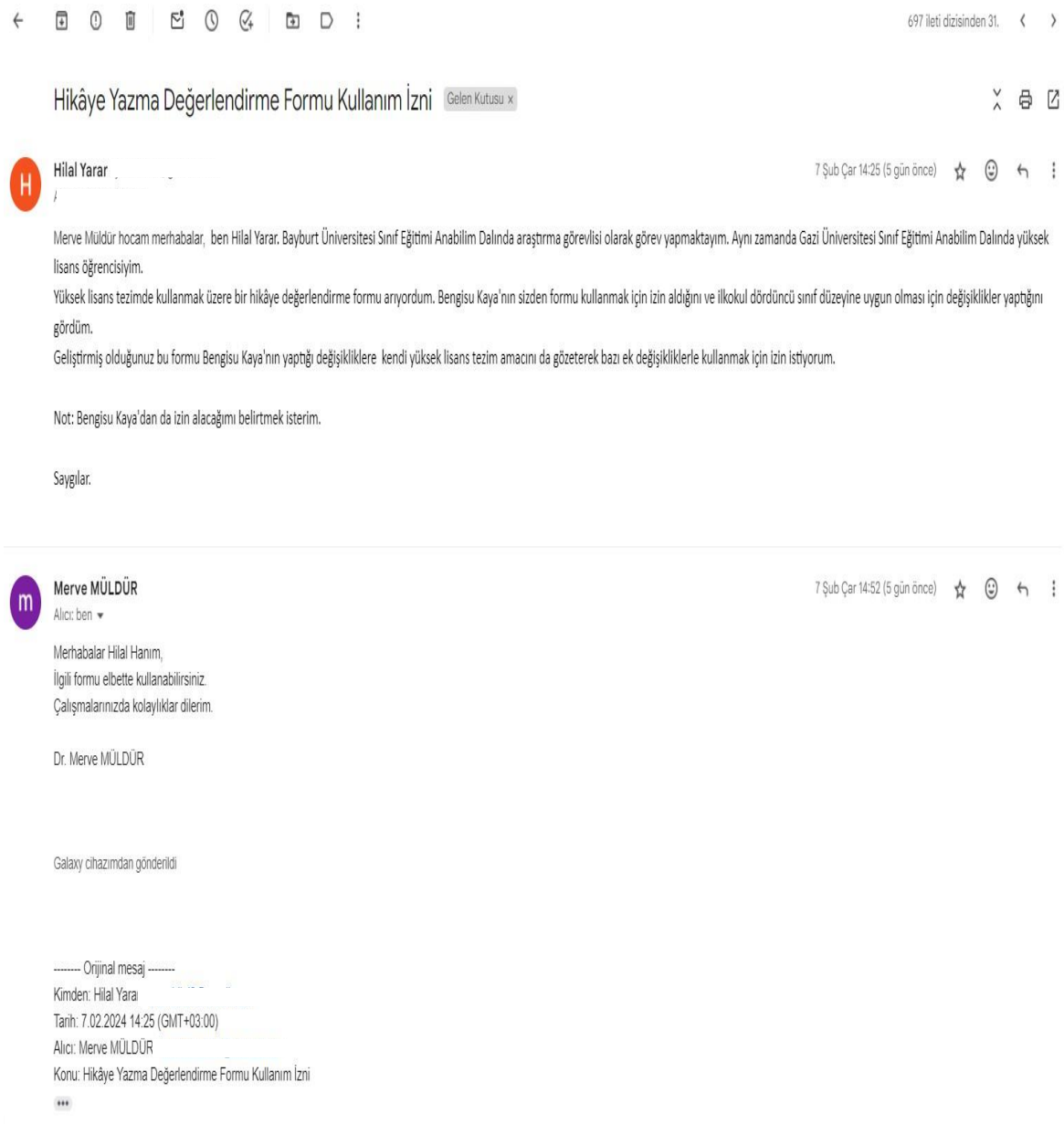
Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and method.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Yüksel, D. (2012). Writing form a sociocultural theory of mind perspective. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(7), 289-296.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi. *Education Sciences, 6*(3), 2271-2280.

# EKLER

## EK 1. Hikâye Değerlendirme Formu Kullanım İzni 1



697 ileti dizisinden 31.

Hikâye Yazma Değerlendirme Formu Kullanım İzni Gelen Kutusu ×

**Hilal Yarar** 7 Şub Çar 14:25 (5 gün önce)

Merve Müldür hocam merhabalar, ben Hilal Yarar. Bayburt Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim.
Yüksek lisans tezimde kullanmak üzere bir hikâye değerlendirme formu arıyordum. Bengisu Kaya'nın sizden formu kullanmak için izin aldığını ve ilkokul dördüncü sınıf düzeyine uygun olması için değişiklikler yaptığını gördüm.
Geliştirmiş olduğunuz bu formu Bengisu Kaya'nın yaptığı değişikliklere kendi yüksek lisans tezim amacını da gözeterek bazı ek değişikliklerle kullanmak için izin istiyorum.

Not: Bengisu Kaya'dan da izin alacağımı belirtmek isterim.

Saygılar.

**Merve MÜLDÜR** 7 Şub Çar 14:52 (5 gün önce)
Alıcı: ben

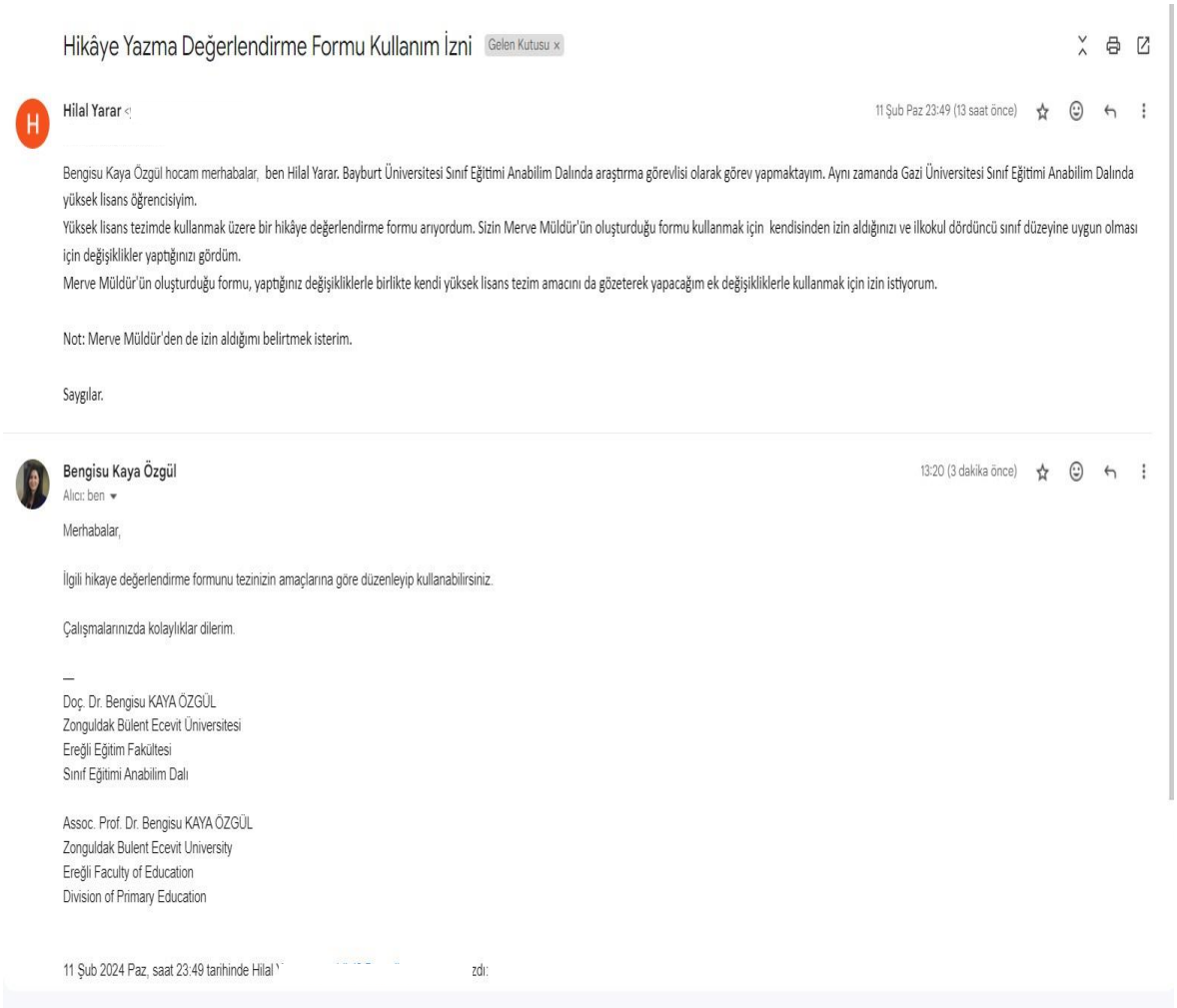
Merhabalar Hilal Hanım,
İlgili formu elbette kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Merve MÜLDÜR

Galaxy cihazımdan gönderildi

-------- Orijinal mesaj --------
Kimden: Hilal Yarar
Tarih: 7.02.2024 14:25 (GMT+03:00)
Alıcı: Merve MÜLDÜR
Konu: Hikâye Yazma Değerlendirme Formu Kullanım İzni

## EK 2. Hikâye Değerlendirme Formu  Kullanım İzni 2



Hikâye Yazma Değerlendirme Formu Kullanım İzni Gelen Kutusu ×

**Hilal Yarar** 11 Şub Paz 23:49 (13 saat önce)

Bengisu Kaya Özgül hocam merhabalar, ben Hilal Yarar. Bayburt Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim.
Yüksek lisans tezimde kullanmak üzere bir hikâye değerlendirme formu arıyordum. Sizin Merve Müldür'ün oluşturduğu formu kullanmak için kendisinden izin aldığınızı ve ilkokul dördüncü sınıf düzeyine uygun olması için değişiklikler yaptığınızı gördüm.
Merve Müldür'ün oluşturduğu formu, yaptığınız değişikliklerle birlikte kendi yüksek lisans tezim amacını da gözeterek yapacağım ek değişikliklerle kullanmak için izin istiyorum.

Not: Merve Müldür'den de izin aldığımı belirtmek isterim.

Saygılar.

**Bengisu Kaya Özgül** 13:20 (3 dakika önce)
Alıcı: ben

Merhabalar,

İlgili hikaye değerlendirme formunu tezinizin amaçlarına göre düzenleyip kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

—
Doç. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Assoc. Prof. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL
Zonguldak Bulent Ecevit University
Ereğli Faculty of Education
Division of Primary Education

11 Şub 2024 Paz, saat 23:49 tarihinde Hilal [redacted] zdı:

**EK 3. Hikâye Yazıyorum Etkinlik Kâğıdı/ Ön Yüz**

# HİKÂYE YAZIYORUM

ÖĞRENCİNİN AD/SOYAD:

SINIFI:

SENDEN BİR HİKÂYE YAZMANI İSTİYORUM.
ÖNCE AŞAĞIDA YER ALAN KONULARDAN BİR TANESİNİ SEÇ.
SEÇTİĞİN KONU HAKKINDA BİRAZ DÜŞÜN.
DAHA SONRA HİKÂYENİ OLUŞTURMAYA BAŞLA.
HAYDİ, İŞ BAŞINA!

## KONULAR



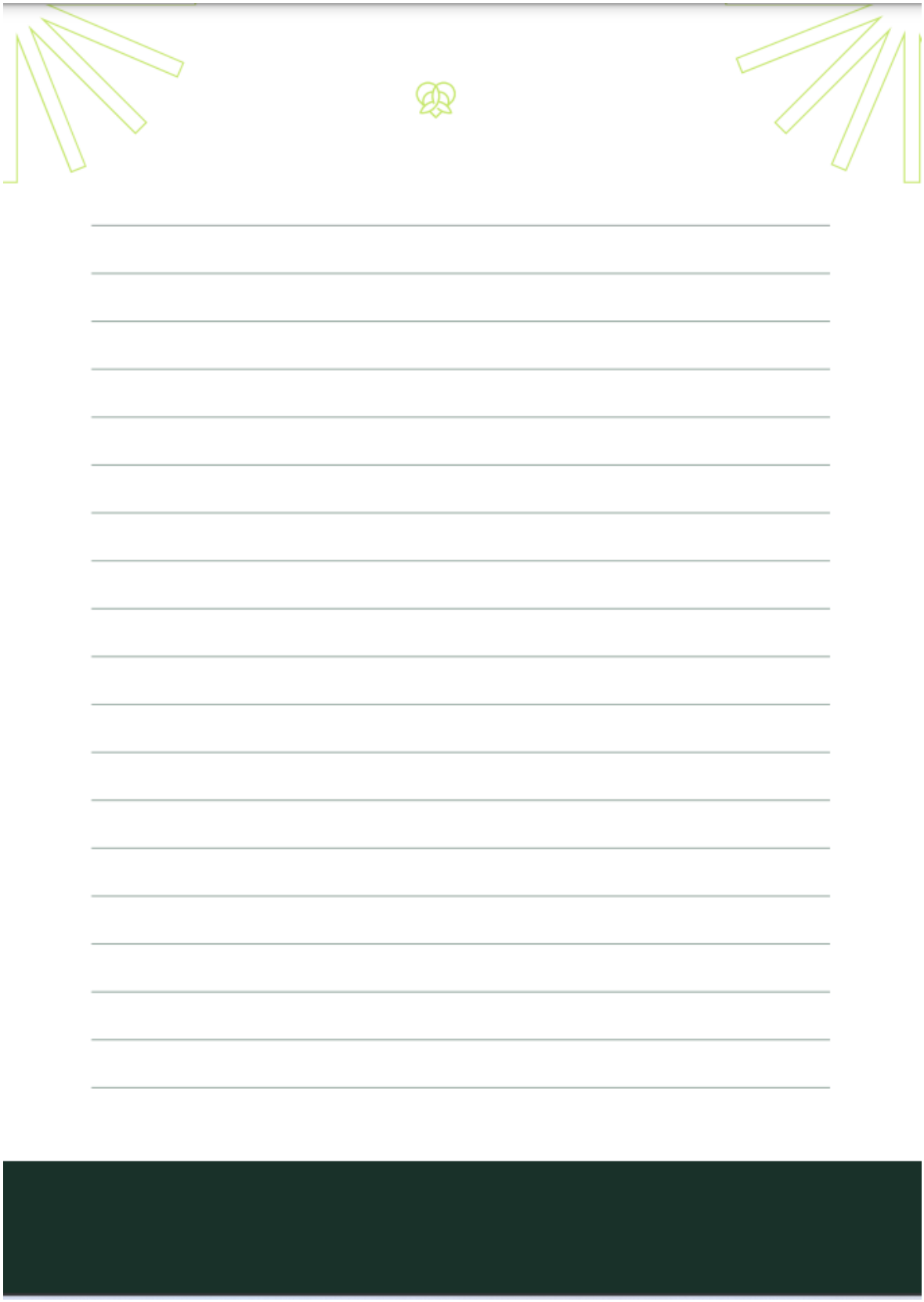
HAYALLERİMİZ
ARKADAŞLARIMIZ
HAYVAN SEVGİSİ
BARIŞ

HİKÂYEN;
- Seçtiğin konuda yer alacak kahraman ve yer hakkında açıklamalarla başlamalı,
- Olayın nasıl başlayıp devam ettiği ile ilgili ayrıntıları içermeli,
- Olayın nasıl sonuçlandığı ile bitmeli,
- Uygun bir başlıkla tamamlanmalı.



Yazının okunaklı olmasına, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmelisin.

**EK 4. Hikâye Yazıyorum Etkinlik Kâğıdı/ Arka Yüz**



## EK 5. Hikâye Değerlendirme Formu

| Ölçütler | Çok İyi (4) | Yeterli (3) | Kabul Edilebilir (2) | Yetersiz (1) |
|---|---|---|---|---|
| **Paragraf** | Paragrafların tümünde uygun boşluklar bırakılmış. | Paragrafların çok azında (1-2) uygun boşuklar bırakılmamıştır. | Paragrafların birkaçında (3-4) uygun boşluklar bırakılmıştır. | Paragrafların çoğunda (5 ve üzeri) uygun boşluklar bırakılmamıştır. |
| **Başlık** | Başlık hikâyenin konusunu yanstmaktadır. | Başlık hikâyenin konusunu yansıtmamaktadır. | Başlık konuyu yansıtmamakla birlikte konuyla ilgilidir. | Başlık hikâyeyle ilgisizdir veya başlık yoktur. |
| **Kişiler** | Kahramanlar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Kahramanlar fiziksel açıdan ayrıntılı olarak betimlenmiştir. | Kahramanlar genel olarak betimlenmiştir. Kahramanlar hakkında genel bilgi verilmiştir. | Kahramanlar betimlenmemiştir. Kahramanlar hakkında eksik ve düzensiz bilgi verilmiştir. | Kahramanlar hakkında bilgi verilmemiştir. |
| **Mekân** | Yer, işitsel, görsel vb. yönlerden ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. | Yer genel olarak betimlenmiştir. Yer hakkında genel bilgi verilmiştir. | Yer betimlenmemiştir. Yer hakkında eksik veya düzensiz bilgi verilmiştir. | Hikâyenin yeri belirtilmemiştir. Yer hakkında bilgi verilmemiştir. |
| **Zaman** | Hikâyedeki zaman hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. | Hikâyedeki zaman hakkında genel olarak bilgi verilmiştir. | Zaman hakkında eksik veya düzensiz bilgi verilmiştir. | Hikâyenin zamanı belirsizdir. |
| **Olay Örgüsü** | Olaylar ilgi çekici ve birbirini tamamlayacak biçimde sıraya konulmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılara yer verilmiştir. | Olaylar birbirini tamamlayacak biçimde sıraya konulmuştur. Olayların anlaşılmaısnı sağlayacak ayrıntılara yer verilmiştir. | Olaylar sıraya konmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılar eksik veya düzensizdir. | Olaylar kısa tutulmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak detaylar yoktur. |
| **Problem/ Düğüm Noktasu** | Kahramanların karşılaştığı problem/problemler belirtilmiştir. Problemin sebepleri her yönüyle ve kolayca anlaşılabilecek şekilde açıklanmıştır. Kahramanların problemle ilgili | Kahramanların karşılaştığı problem/ problemler belirtilmiştir. Problemlerin sebepleri açıklama yapılmadan belirtilmiştir. Kahramanların problemle ilgili duygu ve | Hikâyede problem/ düğüm noktası vardır. Kahramanların problemle ilgili duygu ve düşünceleri hakkında eksik veya düzensiz bilgi verilmiştir. | Problem durumu ortaya konmamıştır/ açık değildir. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | duygu ve düşüncelerine yer verilmiştir. | düşüncelerine yer verilmiştir. | | |
| **Çözüm** | Problemin çözümü ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Çözüm etkileyici ve mantıklıdır. Kahramanların çözümden nasıl etkilendiği belirtilmiştir. | Problemin çözümü belirtilmiştir. Kahramanların çözümden nasıl etkilendikleri belirtilmiştir. | Problemin çözümü belirtilmiştir. Kahramanların çözümden nasıl etkilendikleri hakkında eksik veya düzensiz bilgi verilmiştir. | Problemin çözümü ortaya konmamıştır. |
| **Ana Fikir** | Hikâye, bir ana fikir etrafında yardımcı fikirlerle birlikte ana fikre uygun ve etkili bir biçimde şekillenmiştir. | Hikâye bir ana fikir etrafında şekillenmiştir. | Hikâye bir ana fikir etrafında şekillendirilmekle birlikte bu fikir açık değildir. | Hikâye okuyucuyu bir ana fikre ulaştırma konusunda yetersizdir. |
| **Kelime** | Anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime yoktur. | Çok az sayıda (1-2) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır. | Birkaç tane (3-4) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır. | Pek çok sayıda (5 ve üzeri) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır. |
| **Cümle** | Tüm cümleler anlatılmak istenen yargıyı ifade edici niteliktedir, açık ve anlaşılırdır. | Çok az sayıda (1-2) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır. | Birkaç tane (3-4) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır. | Pek çok sayıda (5 ve üzeri) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır. |
| **Bağdaşıklık (Cümleler Arası Bağlantı)** | Cümleler arası bağlantı unsurları doğru kullanılmıştır. Cümlelerin bağlantıları konusunda anlatımı olumsuz etkileyen unsurlar yoktur. | Cümleler arası bağlantı unsurlarında çok az (1-4) eksik ve hata vardır. | Cümleler arası bağlantı unsurlarında (5 ve üzeri) eksik ve hatalı kullanımlar vardır. | Cümleler arası bağlantı unsurları kullanılmamıştır. |
| **Paragraf** | Hikâye paragraflarına uygun şekilde ayrılmıştır. | Hikâyeyi paragrafa ayırmada az sayıda (1-2) hata yapılmıştır. | Hikâyeyi paragrafa ayırmada birkaç (3-4) hata yapılmıştır. | Hikâyeyi paragrafa ayırmada pek çok (5 ve üzeri) hata yapılmıştır. |
| **Yazım** | Yazım açısından hiçbir hata yoktur. | Yazım açısından 1 ila 5 arası hata mevcuttur. | Yazım açısından 6 ila 10 arası hata mevcuttur. | Yazım açısından 11 ve üzeri hata mevcuttur. |
| **Noktalama** | Noktalama açısından hiçbir hata yoktur. | Noktalama açısından 1 ile 5 arasında hata mevcuttur. | Noktalama açısından 6 ile 10 arası hata mevcuttur. | Noktalama açısından 11 ve üzeri hata mevcuttur. |

## EK 6. Hikâye Yazma Süreci Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Gözlem Formu

| | |
|---|---|
| Öğrenci İsim Soy isim | |
| Yazmaya başlamadan hazırlık süreci süresi | |
| Toplam yazma süresi | |

| Kategoriler | Maddeler | Hiç (1) | Nadiren (2) | Bazen (3) | Sık Sık (4) | Her zaman (5) | Davranışı Gösterirken Hangi Duygu/ları Yansıtıyor? |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Beden Hareketleri | Sağa sola meyletme | | | | | | |
| | Vücudu sallama | | | | | | |
| | Ayak sallama | | | | | | |
| | Kol sallama | | | | | | |
| | Parmaklarla oynama | | | | | | |
| | Saçlarla oynama | | | | | | |
| | Ayağa kalkma | | | | | | |
| | Çeneye el koyma | | | | | | |
| | Başı masaya yaslama | | | | | | |
| | Başı eller arasına alma | | | | | | |
| | Gerinme | | | | | | |
| | Esneme | | | | | | |
| | Kalemi ağza alma | | | | | | |
| | Dudak yeme | | | | | | |
| | Tırnak yeme | | | | | | |
| | Parmak yeme | | | | | | |
| | Herhangi bir nesne ile oynama | | | | | | |
| | Kâğıt dışında herhangi bir nesneye bakma | | | | | | |
| Jest ve Mimikler | Kaş çatma | | | | | | |
| | Göz büyümesi | | | | | | |
| | Göz kapatma | | | | | | |
| | Göz kısma | | | | | | |
| | Kaş kaldırma | | | | | | |
| | Dudak büzme | | | | | | |
| | Diş sıkma | | | | | | |
| Sözel Tepkiler ve Sesler | Süreç ile ilgili sorular sorma | | | | | | |
| | Süreç ile ilgisiz sorular sorma | | | | | | |
| | Yavaş konuşma | | | | | | |
| | Hızlı konuşma | | | | | | |
| | Duraklamalı konuşma | | | | | | |
| | Ciddi ve vurgulu konuşma | | | | | | |
| | Sessiz/fısıltı ile konuşma | | | | | | |
| | Yüksek sesle konuşma | | | | | | |
| | Kıkırdama | | | | | | |
| | Yazarken yazılanı seslendirme | | | | | | |
| Yazma Ergonomisi ve Yazı Araçları | Yazma ortamını düzenleme | | | | | | |
| | Yazma araç gerecini temin etme | | | | | | |
| | Doğru oturma biçiminde oturma | | | | | | |
| | Yanlış oturma biçiminde oturma | | | | | | |
| | Kâğıdı doğru tutma | | | | | | |
| | Kâğıdı yanlış tutma | | | | | | |
| | Kalemi doğru tutma | | | | | | |
| | Kalemi yanlış tutma | | | | | | |
| | Kalem tercihinin değişmesi (basmalı/kurşun) | | | | | | |
| | Silgi kullanma | | | | | | |

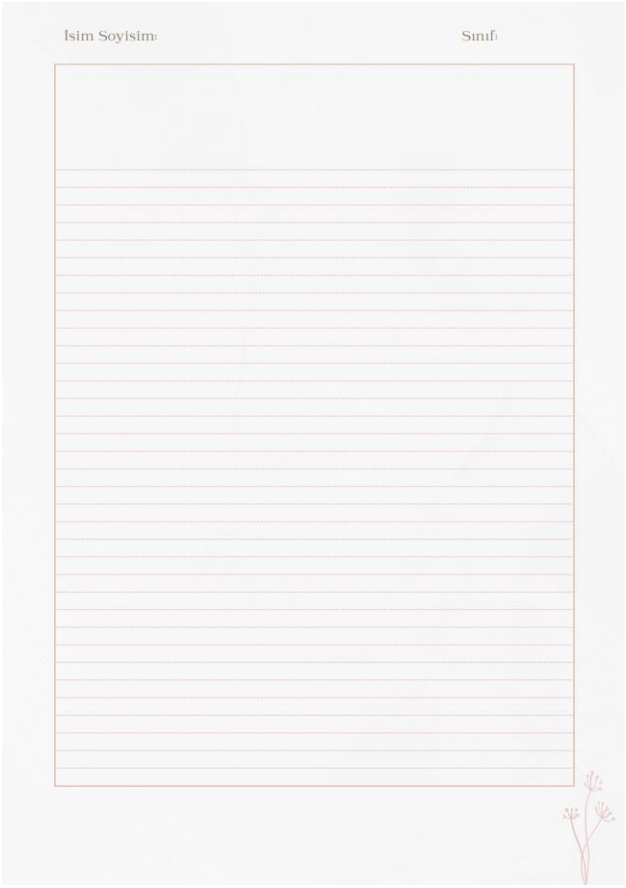
**EK 7. Öyküleyici Dinleme Metni/ Kralın Altın Saçlı Kızı**

Günümüzden ortalama iki bin iki yüz yıl önceydi. Bergama Kralı II. Eumenos (Omen)'in altın saçlı bir kızı vardı. Kralın bu güzel kızına ülkenin bütün gençleri âşıktı. Nazar mı değdi, ne oldu, kralın kızı hastalandı. Dünyanın her tarafından ünlü doktorlar geldi, fayda etmedi. Kız her gün biraz daha zayıflıyor, benzi soluyor, yemekten içmekten kesiliyordu. Kral, bu duruma çok üzülüyor ama bir türlü çare bulamıyordu. Kral her tarafa haber yolladı. Kızını iyileştirecek doktorlara büyük ödüller vereceğini söyledi. Bir gün saraya yaşlı bir doktor geldi. Krala, onun kızını iyileştirebileceğini söyledi. Kral bütün doktorları, ilaçları denemiş, kızının iyileşmesi için pek umudu kalmamıştı. Yaşlı doktora kızını nasıl iyileştireceğini sordu. Yaşlı doktor: – Efendim, buraya çok uzak olmayan bir dağda yerden sıcak sular çıkıyor. Kızınız bu sudan içer ve banyo yaparsa yirmi günde iyileşir, dedi. Kral, kızını alarak yaşlı doktorun söylediği dağa geldi. Bu dağ ortalama dört yüz metre yükseklikteydi. Gerçekten her tarafından sıcak sular çıkıyordu. Havası, manzarası çok güzel bir yerdi. Hemen bu dağda bir ev, bir de havuz yaptırdı. Kız sıcak sudan içti, havuzda yüzdü. Gerçekten yirmi gün sonra iyileşti. Kızının iyileşmesine sevinen kral buraya bir kent kurulmasını emretti. Böylece Hierapolis (Hiyerapıl) kenti kuruldu. Hierapolis (Hiyerapıl) kısa zamanda çok ünlü oldu ve bir kaplıca kenti haline geldi. Roma İmparatorluğu'nun üst düzey yöneticileri bu kente gelerek havuzda yüzdüler, hastalıklarından kurtulup rahatladılar. Sağlıklı olanlar da Hierapolis (Hiyerapıl)'a gelip ülkelerine daha dinç ve gençleşmiş olarak döndüler. Bu nedenle Pamukkale, tarih boyunca güzelliğinin, ilginç yapısının yanı sıra bir şifa merkezi olarak da büyük ün yapmıştır.

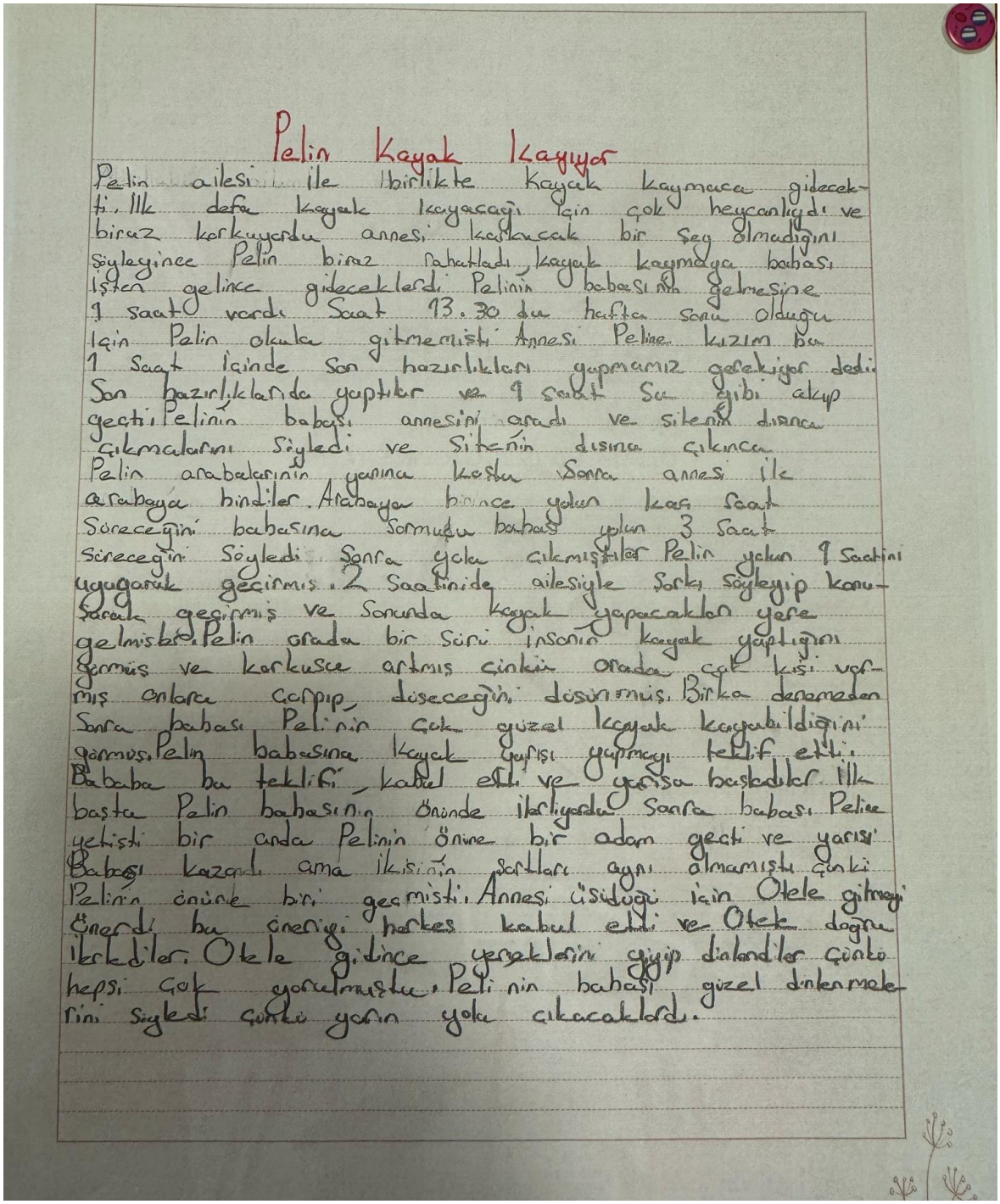
Tülin ÖZÇAKIR

**EK 8. Hikâye Yazalım Etkinlik Kâğıdı**



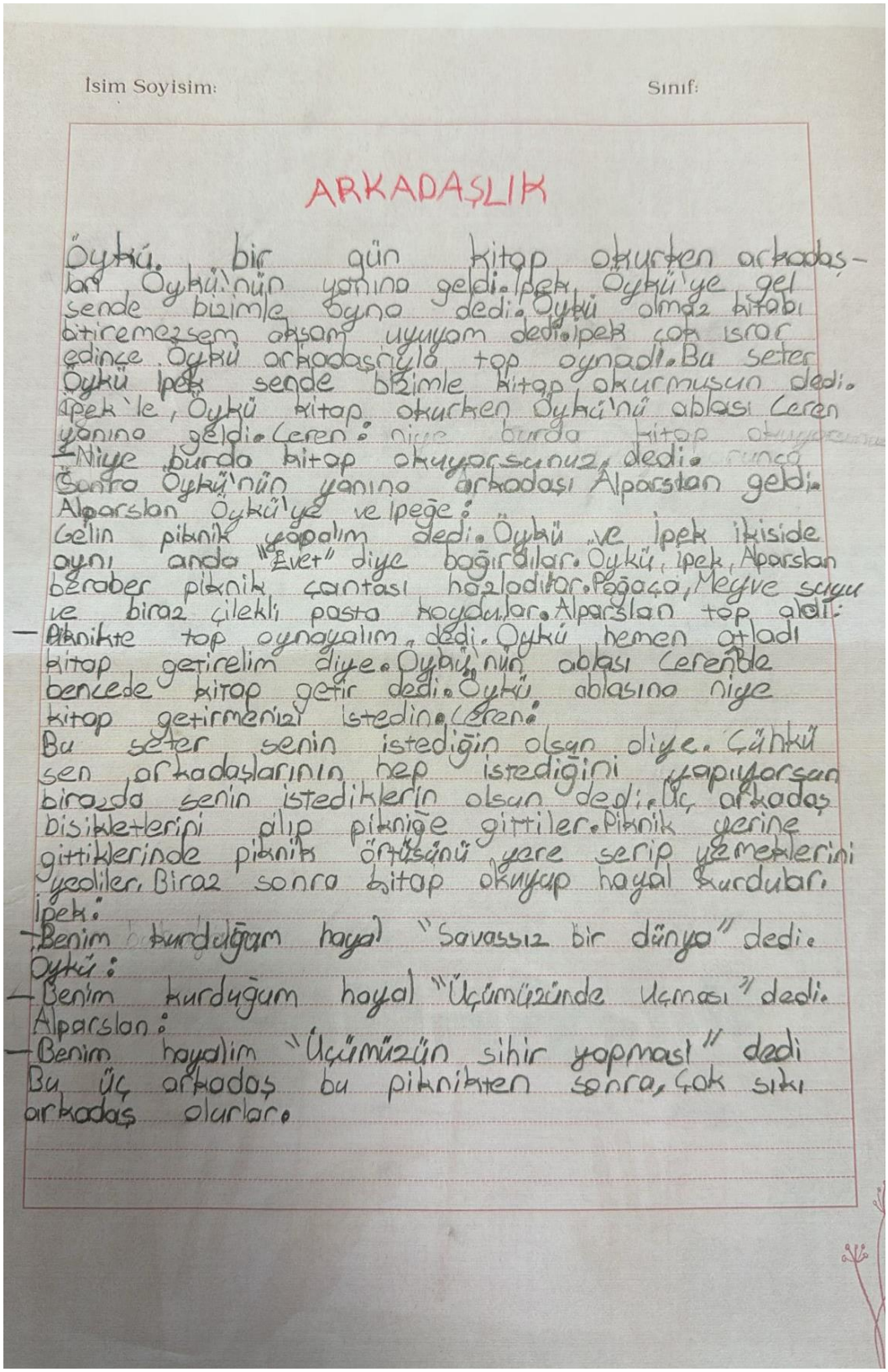
**EK 9. İY1'in Yazdığı Hikâye**



Pelin Kayak Kayıyor

Pelin ailesi ile birlikte kayak kaymaca gidecekti. İlk defa kayak kayacağı için çok heyecanlıydı ve biraz korkuyordu annesi korkacak bir şey olmadığını söyleyince Pelin biraz rahatladı, kayak kaymaya babası işten gelince gideceklerdi. Pelinin babasının gelmesine 1 saat 30 vardı. Saat 13.30 du hafta sonu olduğu için Pelin okula gitmemişti. Annesi Peline kızım bu 1 saat içinde son hazırlıkları yapmamız gerekiyor dedi. Son hazırlıklarında yaptılar ve 1 saat su gibi akıp geçti. Pelinin babası annesini aradı ve siteni dışarı çıkmalarını söyledi ve Sitenin dışına çıkınca Pelin arabalarının yanına koştu sonra annesi ile arabaya bindiler. Arabaya binince yolun kaç saat süreceğini babasına sormuştu babası yolun 3 saat süreceğini söyledi sonra yola çıkmıştılar Pelin yolun 1 saatini uyuyarak geçirmiş. 2 saatinide ailesiyle şarkı söyleyip konuşarak geçirmiş ve sonunda kayak yapacakları yere gelmişler. Pelin orada bir sürü insanın kayak yaptığını görmüş ve korkusuz artmış çünkü orada çok kişi varmış onlara çarpıp düşeceğini düşünmüş. Birkaç denemeden sonra babası Pelinin çok güzel kayak kaydığını görmüş. Pelin babasına kayak yarışı yapmayı teklif etti. Bababa bu teklifi kabul etti ve yarışa başladılar. İlk başta Pelin babasının önünde ilerliyordu sonra babası Peline yetişti bir anda Pelinin önüne bir adam geçti ve yarışı Babası kazandı ama ikisinin şartları aynı olmamıştı çünkü Pelinin önüne biri geçmişti. Annesi üşüdüğü için Otele gitmeyi önerdi bu öneriyi herkes kabul etti ve Otele doğru ilerlediler. Otele gidince yeşeklerini giyip dinlendiler çünkü hepsi çok yorulmuştu. Pelinin babası güzel dinlenmelerini söyledi çünkü yarın yola çıkacaklardı.

**EK 10. İY2'nin Yazdığı Hikâye**



İsim Soyisim: Sınıf:

ARKADAŞLIK

Öykü, bir gün kitap okurken arkadaşları Öykü'nün yanına geldi. İpek, Öykü'ye gel sende bizimle oyna dedi. Öykü olmaz kitabı bitiremezsem akşam uyuyam dedi. İpek çok ısrar edince Öykü arkadaşıyla top oynadı. Bu seter Öykü İpek sende bizimle kitap okurmusun dedi. İpek'le, Öykü kitap okurken Öykü'nü ablası Ceren yanına geldi. Ceren: niye burda kitap okuyorsunuz dedi. Sonra Öykü'nün yanına arkadaşı Alparslan geldi. Alparslan Öykü'ye ve İpeğe:

Gelin piknik yapalım dedi. Öykü ve İpek ikiside aynı anda "Evet" diye bağırdılar. Öykü, İpek, Alparslan beraber piknik çantası hazırladılar. Peçeçe, Meyve suyu ve biraz çilekli pasta koydular. Alparslan top aldı:

— Piknikte top oynayalım, dedi. Öykü hemen atladı kitap getirelim diye. Öykü'nün ablası Ceren'de bencede kitap getir dedi. Öykü ablasına niye kitap getirmeniz istedin. Ceren:

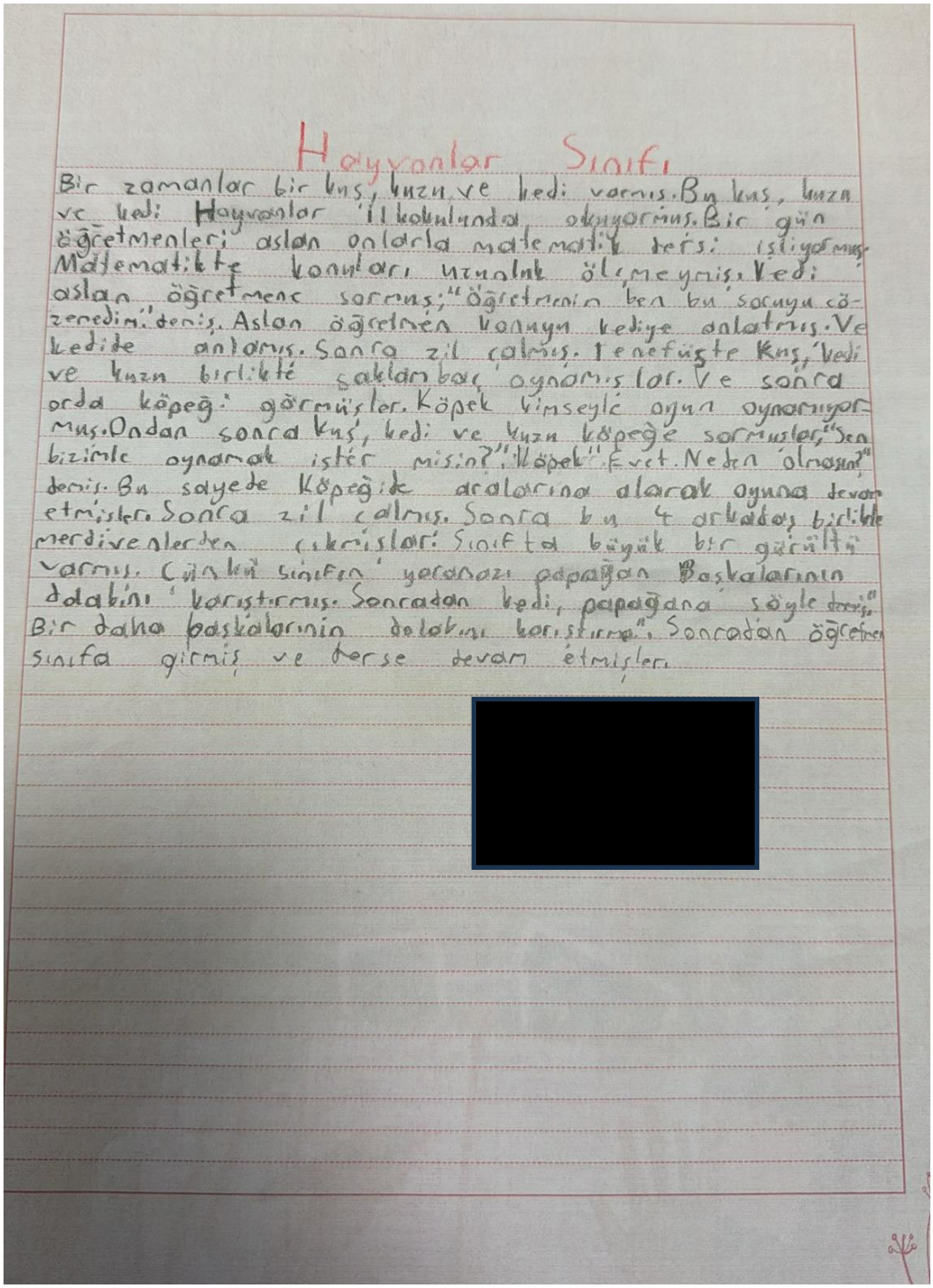
Bu seter senin istediğin olsun diye. Çünkü sen arkadaşlarının hep istediğini yapıyorsan biraz da senin istediklerin olsun dedi. Üç arkadaş bisikletlerini alıp pikniğe gittiler. Piknik yerine gittiklerinde piknik örtüsünü yere serip yemeklerini yediler. Biraz sonra kitap okuyup hayal kurdular. İpek:

— Benim kurduğum hayal "Savassız bir dünya" dedi. Öykü:

— Benim kurduğum hayal "Üçümüzünde Uçması" dedi. Alparslan:

— Benim hayalim "Üçümüzün sihir yapması" dedi Bu üç arkadaş bu pikniktan sonra, çok sıkı arkadaş olurlar.

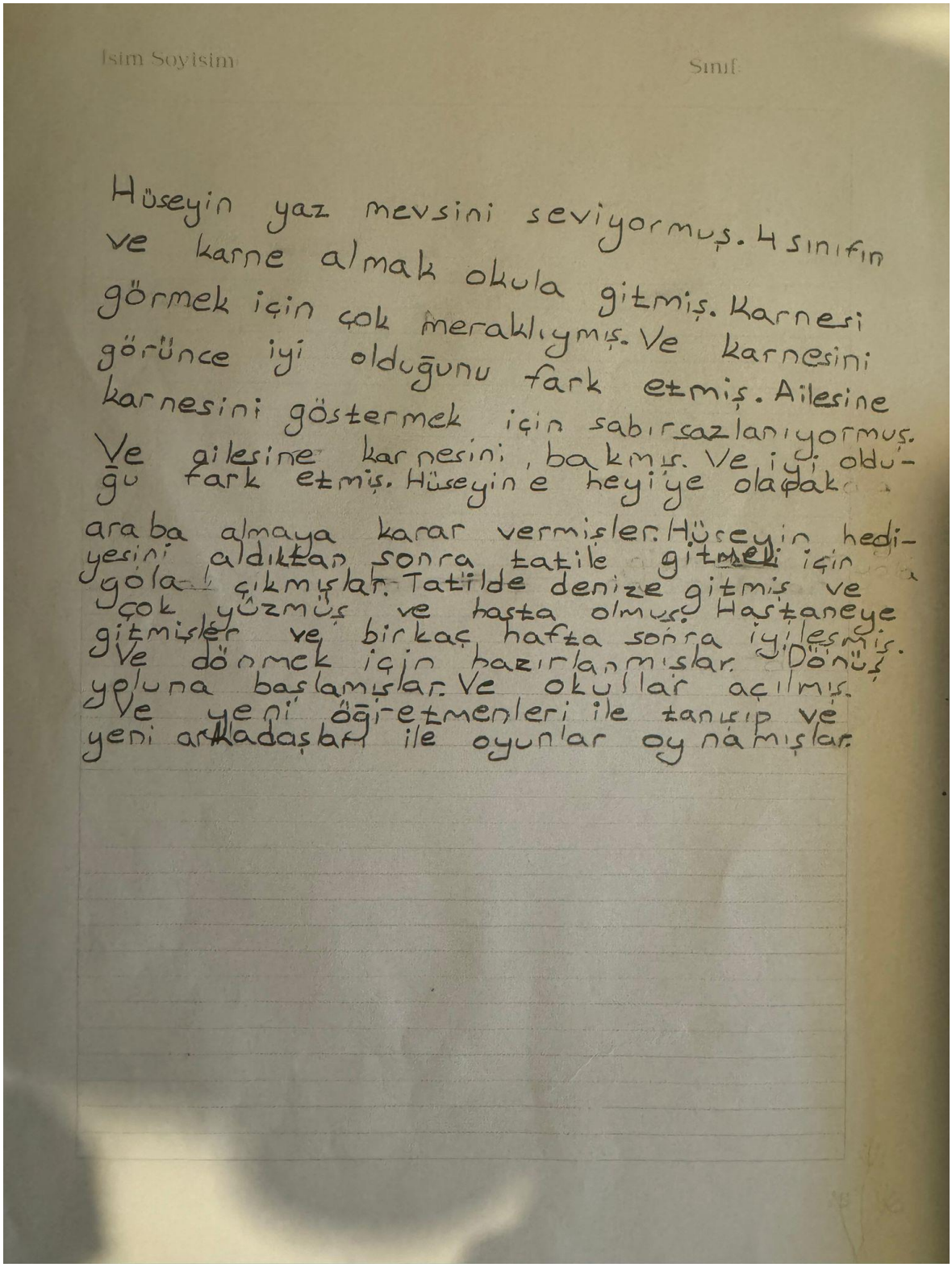
**EK 11. İY3'ün Yazdığı Hikâye**



Hayvanlar Sınıfı

Bir zamanlar bir kuş, kuzu ve kedi varmış. Bu kuş, kuzu ve kedi Hayvanlar İlkokulunda okuyormuş. Bir gün öğretmenleri aslan onlarla matematik dersi işliyormuş. Matematikte konuları uzunluk ölçmeymiş. Kedi aslan öğretmene sormuş; "öğretmenim ben bu soruyu çözeredim." demiş. Aslan öğretmen konuyu kediye anlatmış. Ve kedide anlamış. Sonra zil çalmış. Teneffüste kuş, kedi ve kuzu birlikte saklambaç oynamışlar. Ve sonra orda köpeği görmüşler. Köpek kimseyle oyun oynamıyormuş. Ondan sonra kuş, kedi ve kuzu köpeğe sormuşlar, "Sen bizimle oynamak ister misin?". Köpek "Evet. Neden olmasın" demiş. Bu sayede Köpeğide aralarına alarak oyuna devam etmişler. Sonra zil çalmış. Sonra bu 4 arkadaş birlikte merdivenlerden çıkmışlar. Sınıfta büyük bir gürültü varmış. Çünkü sınıfın yeraltı papağan Başkalarının dolabını karıştırmış. Sonradan kedi, papağana söyle demiş, "Bir daha başkalarının dolabını karıştırma". Sonradan öğretmen sınıfa girmiş ve derse devam etmişler.

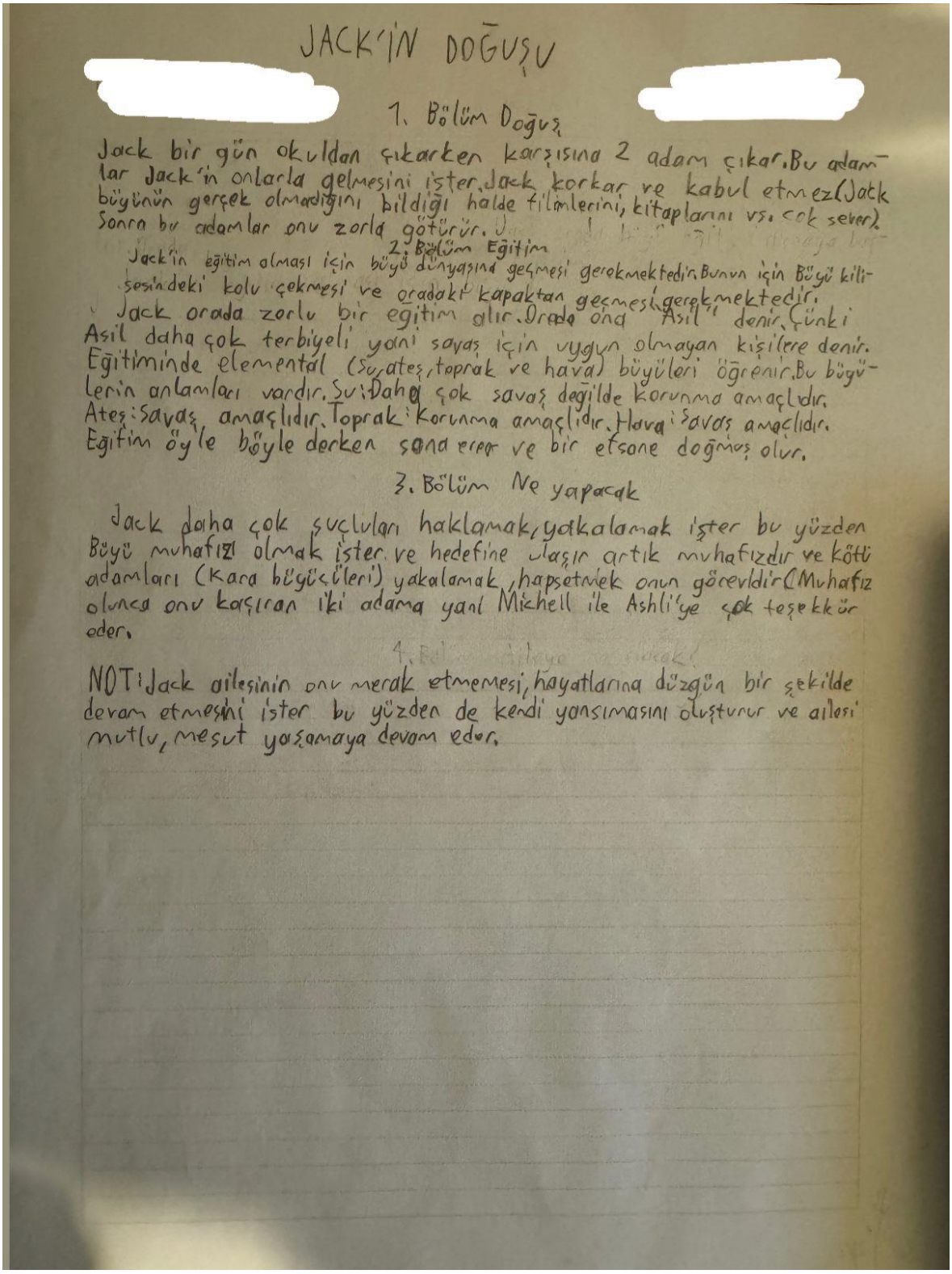
**EK 12. İY4'ün Yazdığı Hikâye**



İsim Soyisim: Sınıf:

Hüseyin yaz mevsini seviyormuş. 4 sınıfın ve karne almak okula gitmiş. Karnesi görmek için çok meraklıymış. Ve karnesini görünce iyi olduğunu fark etmiş. Ailesine karnesini göstermek için sabırsızlanıyormuş. Ve ailesine karnesini, bakmış. Ve iyi olduğu fark etmiş. Hüseyin'e heyi'ye olacak araba almaya karar vermişler. Hüseyin hediyesini aldıktan sonra tatile gitmek için göla çıkmışlar. Tatilde denize gitmiş ve çok yüzmüş ve hasta olmuş. Hastaneye gitmişler ve birkaç hafta sonra iyileşmiş. Ve dönmek için hazırlanmışlar. Dönüş yoluna başlamışlar. Ve okullar açılmış. Ve yeni öğretmenleri ile tanışıp ve yeni arkadaşları ile oyunlar oynamışlar.

**EK 13. İY5'in Yazdığı Hikâye**



JACK'İN DOĞUŞU

1. Bölüm Doğuş

Jack bir gün okuldan çıkarken karşısına 2 adam çıkar. Bu adamlar Jack'in onlarla gelmesini ister. Jack korkar ve kabul etmez (Jack büyünün gerçek olmadığını bildiği halde filmlerini, kitaplarını vs. çok sever). Sonra bu adamlar onu zorla götürür.

2. Bölüm Eğitim

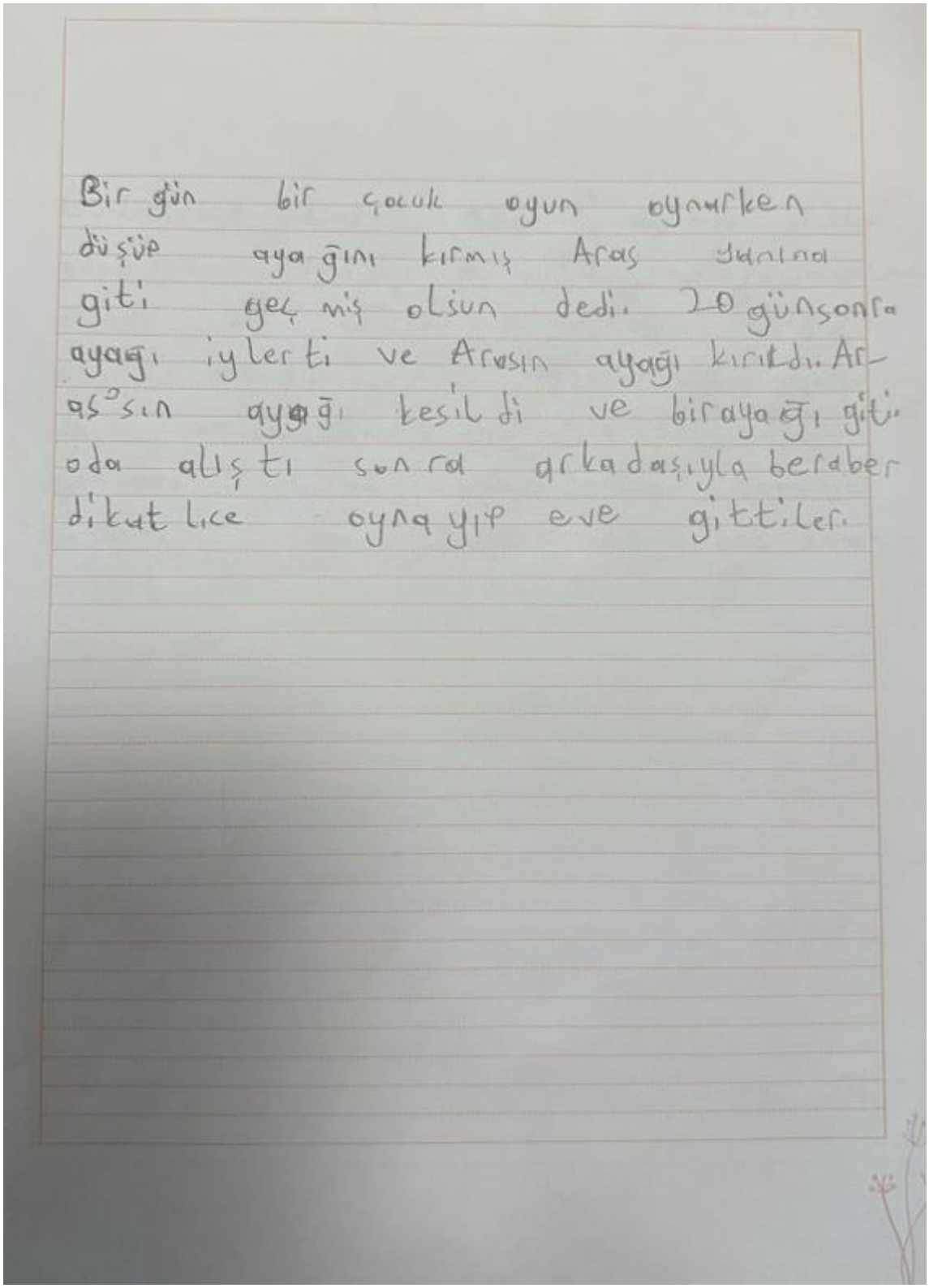
Jack'in eğitim alması için büyü dünyasına geçmesi gerekmektedir. Bunun için Büyü kilisesindeki kolu çekmesi ve oradaki kapaktan geçmesi gerekmektedir. Jack orada zorlu bir eğitim alır. Orada ona "Asil" denir. Çünki Asil daha çok terbiyeli yani savaş için uygun olmayan kişilere denir. Eğitiminde elemental (su, ateş, toprak ve hava) büyüleri öğrenir. Bu büyülerin anlamları vardır. Su: Daha çok savaş değilde korunma amaçlıdır. Ateş: Savaş amaçlıdır. Toprak: Korunma amaçlıdır. Hava: Savaş amaçlıdır. Eğitim öyle böyle derken sona erer ve bir efsane doğmuş olur.

3. Bölüm Ne yapacak

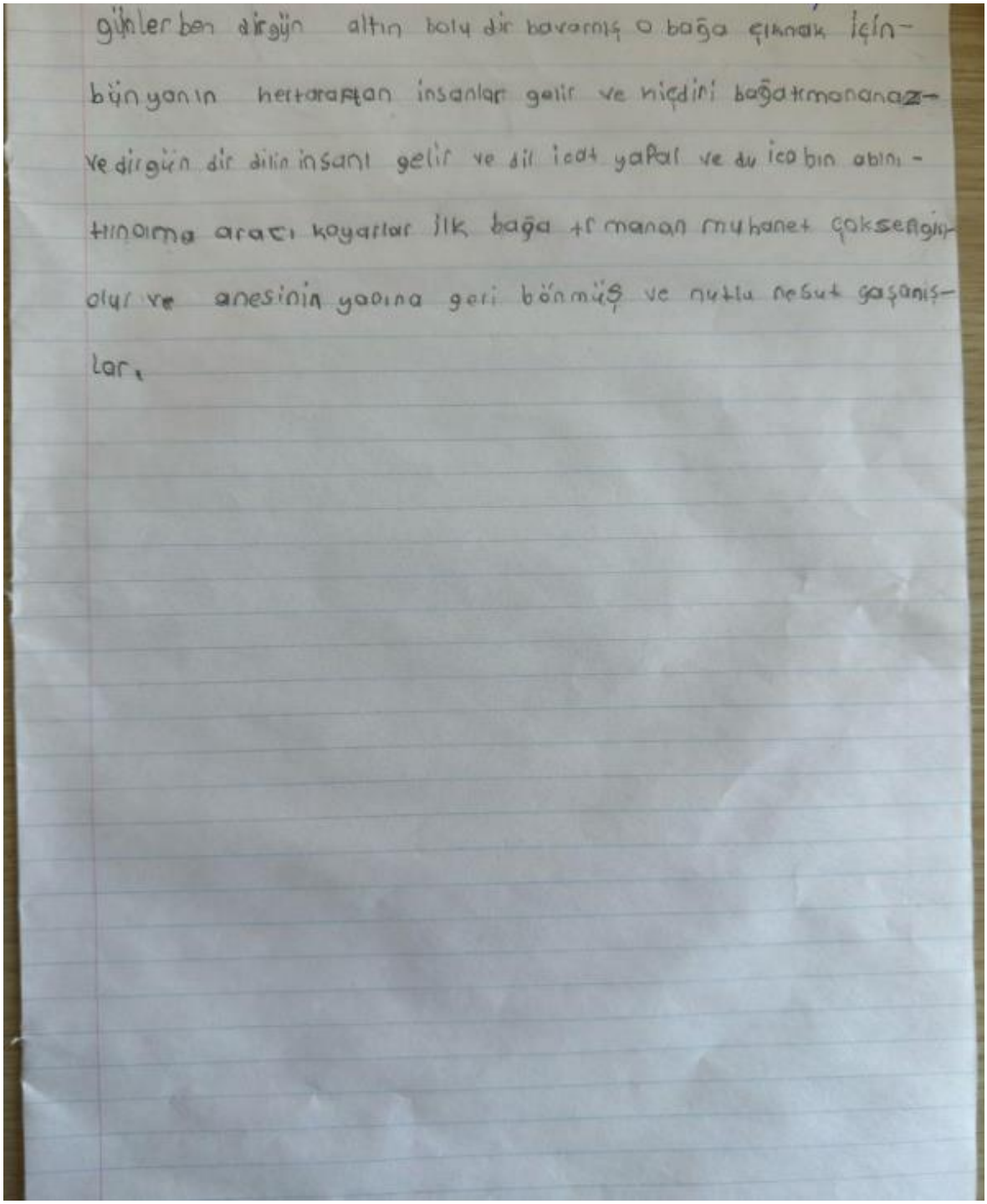
Jack daha çok suçluları haklamak, yakalamak ister bu yüzden Büyü muhafızı olmak ister ve hedefine ulaşır artık muhafızdır ve kötü adamları (Kara büyücüleri) yakalamak, hapsetmek onun görevidir (Muhafız olunca onu kaçıran iki adama yani Mikhell ile Ashli'ye çok teşekkür eder.

NOT: Jack ailesinin onu merak etmemesi, hayatlarına düzgün bir şekilde devam etmesini ister bu yüzden de kendi yansımasını oluşturur ve ailesi mutlu, mesut yaşamaya devam eder.

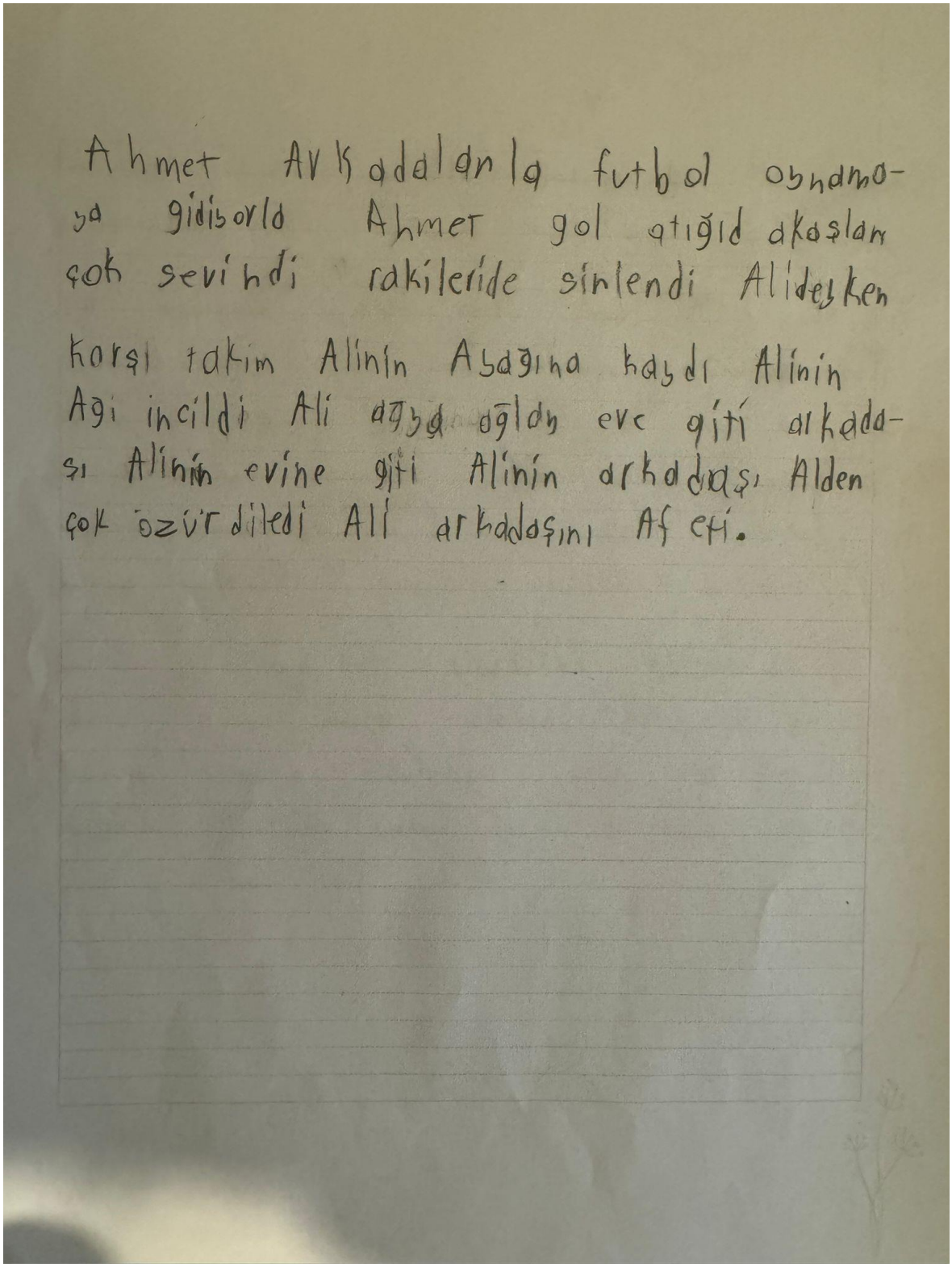
**EK 14. ZY1'in Yazdığı Hikâye**



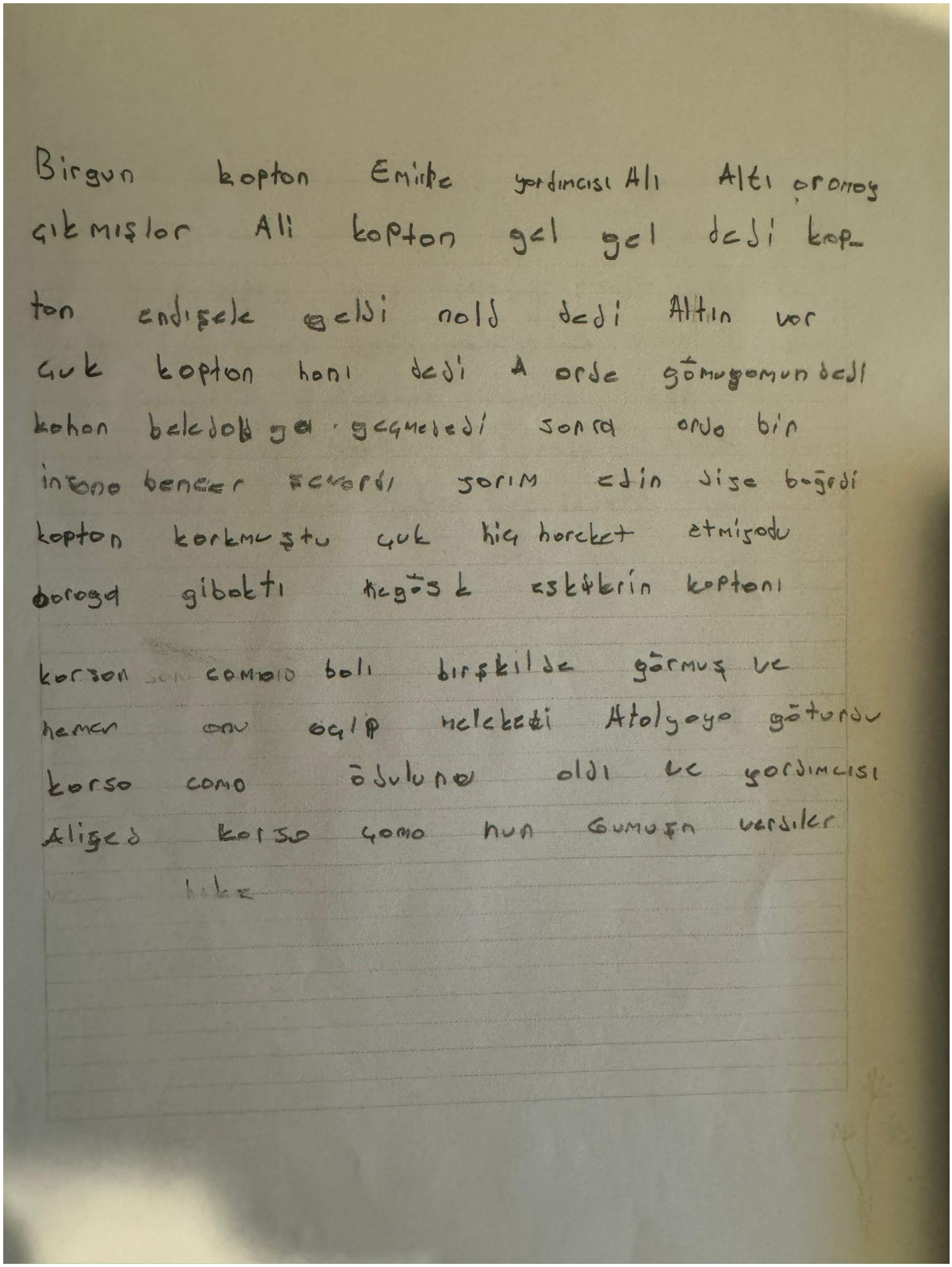
**EK 15. ZY2'nin Yazdığı Hikâye**



**EK 16. ZY3'ün Yazdığı Hikâye**

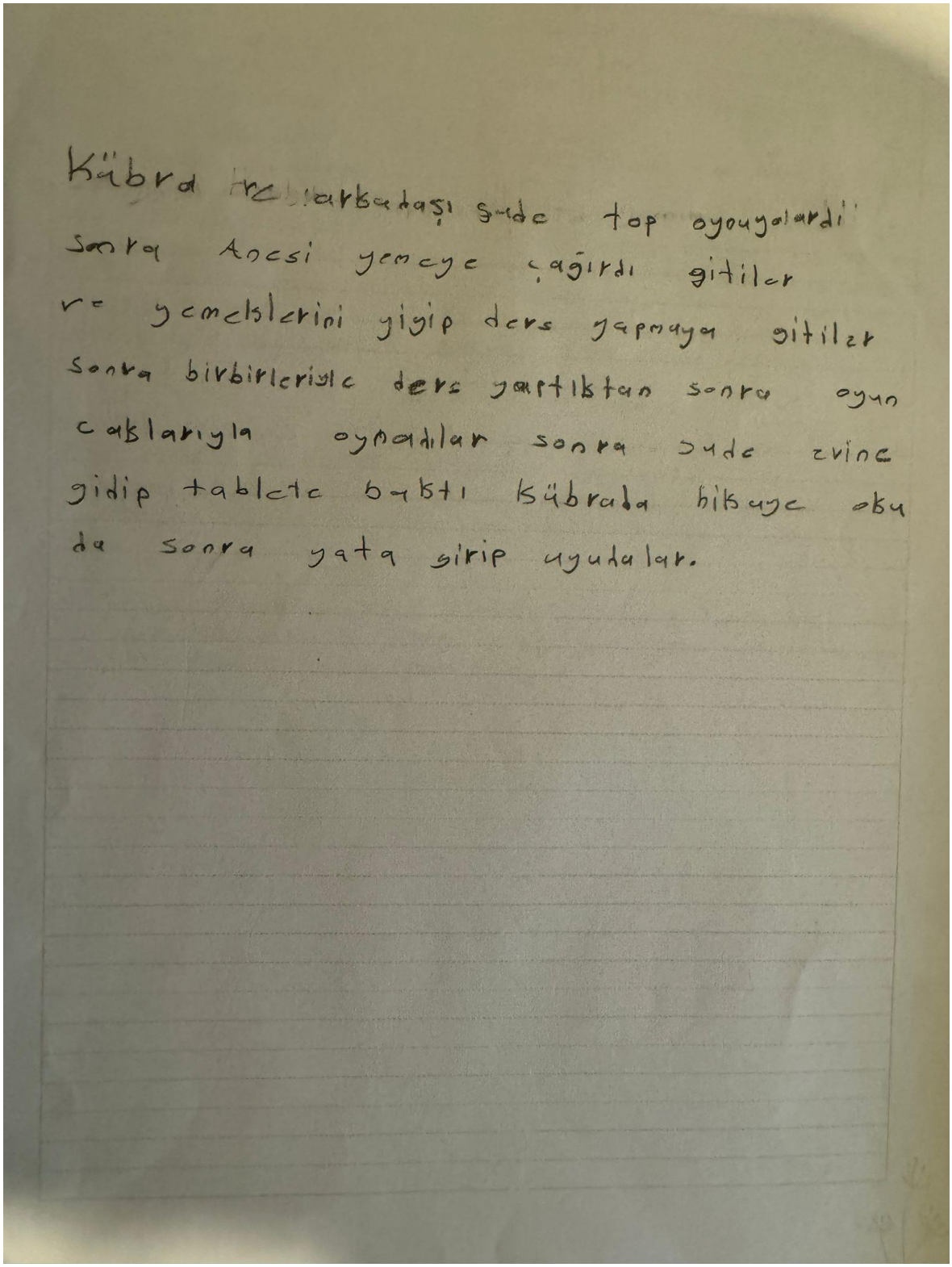

Ahmet Arkadaşlarla futbol oynamaya gidiyorlar Ahmet gol attığı arkadaşları çok sevindi rakiplerde sinlendi Alideşken karşı takım Alinin Ayağına kaydı Alinin Ağı incildi Ali ağlayarak eğlen eve gitti arkadaşı Alinin evine gitti Alinin arkadaşı Alden çok özür diledi Ali arkadaşını Af etti.

**EK 17. ZY4'ün Yazdığı Hikâye**



Birgun kopton Emirle yardımcısı Ali Altı oramoz
çıkmışlar Ali kopton gel gel dedi kop-
ton endişele geldi nolu dedi Altın var
çuk kopton hani dedi A orde gömugomun dedi
kohon belcdoğ ge · geçmeledi sonra orde bir
insono benzer şeyardı şorım edin dise bağırdı
kopton korkmuştu çuk hiç horcket etmişodu
dorogd gibokti hegöst eskikerin koptonı
korson como boli birşkilde görmuş ve
hemen onu oçıp melekedi Atolyoya götürdu
korso como ödulono oldı ve yordımcısı
Aliçe korso çomo nun çumuşun verdiler
bitti

**EK 18. ZY5'in Yazdığı Hikâye**


Kübra ve arkadaşı sude top oyuyolardı
Sonra Annesi yemeye çağırdı gitiler
ve yemeklerini yiyip ders yapmaya gitiler
Sonra birbirleriyle ders yaptıktan sonra oyun
cabalarıyla oynadılar sonra sude evine
gidip tablette baktı kübrada hikaye oku
da sonra yata girip uyudular.

## EK 19. Etik Kurul İzni

**Evrak Tarih ve Sayısı: 31.07.2024-E.1005865**

**T.C.**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**
**Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-1005865 31.07.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**DAĞITIM YERLERİNE**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Hilal YARAR'ın, Prof.Dr.Mustafa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Süreçlerinin Betimlenmesi "*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **09.07.2024** tarih ve **12** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1168

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**
**Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSU157MFM3 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK 20. MEB Araştırma İzni 1

Atatürk İlkokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.001001

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 717677

T.C. Kimlik No

Adı Soyadı: HİLAL YARAR

Araştırmanın Adı: İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA SÜREÇLERİNİN BETİMLENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Atatürk İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: BAYBURT

Veri Toplama Aracının Başlığı: Hikâye Yazma Süreci Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Gözlem Formu, Hikâye Değerlendirme Formu, Yazar Tepki Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BAYBURT İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

## EK 21. MEB Araştırma İzni 2

Cumhuriyet İlkokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.001001

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 717746

T.C. Kimlik No: _____

Adı Soyadı: HİLAL YARAR

Araştırmanın Adı: İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA SÜREÇLERİNİN BETİMLENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Cumhuriyet İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: BAYBURT

Veri Toplama Aracının Başlığı: Hikâye Yazma Süreci Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlar Gözlem Formu, Hikâye Değerlendirme Formu, Yazar Tepki Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BAYBURT İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*