
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ETKİLEŞİMLİ YAZMA STRATEJİSİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Ayşe Hatipoğlu Esen

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Ayşe

Soyadı : Hatipoğlu Esen

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : …/…/2025

TEZİN

Türkçe Adı : Etkileşimli Yazma Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of The Interactive Writing Strategy on The Story Writing Skills 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.

Yazarın Adı Soyadı: Ayşe Hatipoğlu Esen

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe Hatipoğlu Esen tarafından hazırlanan "Etkileşimli Yazma Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi" 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 Yıldız

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Seyit Ateş

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 08/10/2025

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

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Kıymetli ve rahmetli babama…

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca akademik bilgi, birikim ve deneyimi ile bana örnek olarak yol gösteren, büyük bir sabır ve özveriyle beni destekleyen, akademik duruşu, insani değerleri ve yaşam felsefesiyle daima örnek aldığım değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a en içten duygularımla teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleri ile çalışmamın şekil almasında katkılarını esirgemeyen hocalarım; Prof. Dr. Seyit ATEŞ ve Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya'ya teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma, öğrencilerimize verilerin değerlendirilmesinde bana destek olan kıymetli arkadaşım Çimen ERGÜN KIZILTAŞ 'a teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde bana koşulsuz sevgi ve destek veren, eğitim hayatım boyunca yanımda olarak bugünlere gelmemi sağlayan kızı olduğum için her zaman onur ve gurur duyduğum, kendimi şanslı hissettiğim sevgili babam Tahsin HATİPOĞLU'nu rahmetle anıyor, her ne kadar yanımda olmasa da, manen bana hâlâ güç verdiğini hissediyor ve bu başarıyı ona ithaf ediyorum.

Yüksek lisans serüvenimde her daim yanımda olup beni destekleyen kıymetli annem Nefsican HATİPOĞLU başta olmak üzere tüm aileme; bir eş olarak hayatından çaldığım zamanlara rağmen beni cesaretlendirerek desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli eşim Fırat ESEN'e; bu uzun ve yorucu serüvende tüm olumsuzluklara rağmen vazgeçmediğim ve pes etmediğim için kendime de teşekkürü borç bilirim. Rabbim'e sonsuz şükürler olsun.

Ayşe HATİPOĞLU ESEN

ETKİLEŞİMLİ YAZMA STRATEJİSİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşe Hatipoğlu Esen
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım 2025

ÖZ

Duygu ve düşüncelerin etkili bir biçimde yazıya aktarılabilmesi, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik strateji ve yöntemlerin bilinçli bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak etkileşimli yazma stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Söz konusu strateji ile öğrencilerin, yazılı anlatımda düzen oluşturma becerilerinin geliştirilmesi, metin organizasyon yetilerinin artırılması, kelime dağarcıklarının zenginleştirilerek anlamlı hikâye edici metinler üretmelerinin sağlanması ve sonuç olarak öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bununla beraber etkileşimli yazma stratejisi ile öğrencilerin hem öğretmen hem akran desteğiyle iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında birbirlerinden öğrenmeleri teşvik edilerek sınıf içi etkileşime daha fazla imkân tanınması hedeflenmektedir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Van ili Edremit ilçesine bağlı bir devlet ilkokulunda öğrenim gören toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama süreci, ön test ve son test ölçümleri ile etkileşimli yazma stratejisini tanıtan bir programı da içerecek şekilde toplam 12 hafta sürmüştür. Uygulama kapsamında deney grubunda, etkileşimli yazma stratejisi ders sürecine etkin biçimde entegre edilmiştir. Buna karşılık, kontrol grubunda söz konusu stratejiye yönelik herhangi bir öğretim etkinliğine yer verilmemiştir. Toplanan veriler 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği ile puanlandırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından alınan ön test ve son test uygulama verileri SPSS 24 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir (International Business Machines [IBM], 2016). Araştırmada ilk olarak, verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlayamadığını görmek adına çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesiyle birlikte, iki bağımsız grup olan deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi ile grupları ön test ve son test olarak karşılaştırmak için ise İlişkili Örneklemler T Testi

kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puanlar yönünden karşılaştırıldığında son testte deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde, fikir, organizasyon, anlatım, cümle akışı, yazım biçimi ve sunum alt boyutlarında deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlemlenirken kelime seçimi alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Araştırmada yer alan bulgular bütünsel olarak yorumlandığında 10 hafta boyunca uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ciddi oranda katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Yazma, yazma stratejisi, etkileşimli yazma stratejisi, hikâye yazma.
Sayfa Adedi : xvi + 138
Danışman : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

THE EFFECT OF THE INTERACTIVE WRITING STRATEGY ON THE STORY WRITING SKILLS OF FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

(M.S. Thesis)

Ayşe Hatipoğlu Esen

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2025

ABSTRACT

Effectively conveying emotions and thoughts in written form requires the conscious use of strategies and methods aimed at developing writing skills. This study investigates the effectiveness of the interactive writing strategy in improving students' writing abilities. The strategy aims, enhance their ability to create structured written texts, improve their text organization skills, enrich their vocabulary, and ultimately enable them to produce meaningful narrative texts. Furthermore, the interactive writing strategy is designed to promote student collaboration through teacher and peer support, thereby encouraging increased classroom interaction. A quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups was used in the study. The research was conducted with a total of 40 fourth-grade students enrolled in a public primary school located in the Edremit district of Van province during the 2024–2025 academic year. The implementation lasted 12 weeks, including pre-test and post-test assessments and a program introducing the interactive writing strategy. In the experimental group, the interactive writing strategy was effectively integrated into the lesson process, while the control group received no instruction related to this strategy. The collected data were scored using the 6+1 Trait Analytical Writing Assessment Rubric. Pre-test and post-test data from both the experimental and control groups were analyzed using SPSS 24 statistical software (International Business Machines [IBM], 2016). Initially, skewness and kurtosis values were examined to determine whether the data met the assumption of normality. Since the data were normally distributed, Independent Samples t-test was used to compare the experimental and control groups, and Paired Samples t-test was used to compare pre-test and post-test results within the groups. The results revealed a statistically significant difference in favor of the experimental group

in the post-test total scores of the 6+1 Trait Analytical Writing Assessment Rubric. Furthermore, significant differences in favor of the experimental group were found in the sub-dimensions of ideas, organization, voice, sentence fluency, conventions, and presentation. However, no significant difference was observed in the word choice sub-dimension. When the findings of the study are evaluated as a whole, it can be concluded that the 10-week intervention program had a substantial positive effect on fourth-grade students' story writing skills.

Key Words : Writing, writing strategy, interactive writing, story writing.
Page Number : xvi + 138
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

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 xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xvi

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Problem Cümlesi 4

1.4. Alt Problemler 4

1.5. Araştırmanın Önemi 6

1.6. Araştırma Sınırlılıkları 6

1.7. Araştırma Varsayımları 7

1.8. Tanımlar 7

BÖLÜM II 8

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8

2.1. Dil 8

2.2. Temel Dil Becerileri 9

2.2.1. Dinleme/İzleme 10

2.2.2. Okuma 10

2.2.3. Konuşma 12

2.2.4. Yazma 12

2.3. Yazma Süreci ve Öğretimi 14

2.4. Yazma Yaklaşımları 20

2.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı 20

2.4.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı 22

2.5. Yazma Stratejileri 24

2.5.1. Model Olarak Yazma 27

2.5.2. Paylaşımlı Yazma 28

2.5.3. Rehberli Yazma 30

2.5.4. Bağımsız Yazma 31

2.5.5. Derinleştirerek Yazma 32

2.5.6. Etkileşimli Yazma 34

2.5.6.1. Etkileşimli Yazma Süreci 37

2.6. Vygotsky'nin Sosyokültürel Öğrenme Kuramı ve Araştırmaya Kuramsal Yansımaları 39

2.7. Metin ve Metin Türleri 43

2.7.1. Hikâye Nedir? 43

2.7.1.1. Hikâyenin Bölümleri 44

2.7.1.2. Hikâyenin Unsurları 45

2.7.1.2.1. Başlatıcı Olay *45*

2.7.1.2.2. Kurgu *46*

2.7.1.2.3. Problem/Çatışma *46*

2.7.1.2.4. Karakterler *46*

2.7.1.2.5. Dekor (Sahne) *47*

2.7.1.2.6. Zaman *47*

2.7.1.2.7. Bakış Açısı *47*

2.7.1.2.8. Sonuç *48*

2.7.1.2.9. Tepki *48*

BÖLÜM III **49**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **49**

BÖLÜM IV **54**

YÖNTEM **54**

4.1. Araştırmanın Modeli **54**

4.2. Çalışma Grubu **55**

4.3. Veri Toplama Araçları **56**

4.3.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği **57**

4.4. Pilot Uygulama **58**

4.5. Uygulama Süreci **62**

4.6. Verilerin Analizi **64**

4.7. Geçerlik ve Güvenirlik **64**

BÖLÜM V **67**

BULGULAR **67**

BÖLÜM VI **76**

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER **76**

6.1. Sonuç ve Tartışma.....76

6.2. Öneriler.....81

KAYNAKLAR.....83

EKLER.....101

Ek 1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni.....102

Ek 2. 6+1Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği.....103

Ek 3. Etik Kurul İzni.....105

Ek 4. Örnek Ders Planları.....106

Ek 5. Fotoğraflar.....131

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmanın Deneysel Deseni* 55

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı* 56

Tablo 3. *6+1 AYDM Ölçeğinin Düzeylere Göre Puan Aralıkları* 57

Tablo 4. *Haftalık Ders Süreçleri Uygulama Tablosu* 63

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılması* 67

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test 6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılması* 68

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Fikir Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması* 69

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Organizasyon Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması* 69

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Anlatım Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması* 70

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Kelime Seçimi Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması* 71

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Cümle Akışı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması* 72

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Yazım Biçimi Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması* 72

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sunum Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması* 73

Tablo 14. *Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Son Teste 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılması* 74

Tablo 15. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Son Teste 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılması* 74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Grup ve öğretmen etkileşimiyle yazılan ortak hikâyeden kesitler.....59

Şekil 2. Gruplar tarafından yazılan hikâyeler.....60

Şekil 3. Hikâye yazma becerisine yönelik değerlendirme formları 61

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Yazma, bireyin dilsel üretim becerisini, düşünme ve kendini ifade etme yeteneğini yansıtan temel bir dil becerisidir. Diğer dil becerilerine kıyasla daha karmaşık bilişsel süreçler gerektirmesi, yazmayı hem öğretim açısından hem de öğrenim süreci açısından özel bir konuma yerleştirmektedir. Yazma, yalnızca bir ürün ortaya koyma süreci değil, aynı zamanda planlama, düzenleme, gözden geçirme ve yeniden yazmayı içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu yönüyle yazma, hem öğrencilerin zihinsel gelişimine katkı sağlar hem de onların özgüven kazanmalarını, kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmelerini mümkün kılar.

Buna karşın, Türkiye'deki öğrencilerin yazma becerilerine yönelik yapılan araştırmalar, yazmanın hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından oldukça problemli bir alan olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Öğrenciler, yazmanın zihinsel olarak yorucu, zahmetli ve zaman alıcı bir etkinlik olduğunu düşünmekte; bu nedenle yazma sürecine isteksiz yaklaşmaktadırlar. Topuzkanamış'ın (2014) araştırmasına göre, öğrenciler yazma etkinliklerini ya kısa tutmakta ya da tamamen yazmaktan kaçınmaktadırlar. Bu durumun temel nedenleri arasında yazma sürecinde farklı stratejilerin kullanılmaması, yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmemesi ve öğrencilere yeterli yazma motivasyonu sağlanamaması yer almaktadır.

Bu sorunlar, öğrencilerin yazılı anlatım alanındaki başarılarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle yazma süreci boyunca alınan olumsuz geri bildirimlerin, öğrencilerin

motivasyonunu kırdığı, yazma becerilerinin gelişimini engellediği ve zamanla öğrencilerde yazmaya karşı kalıcı olumsuz tutumlar oluşturduğu belirlenmiştir (Cothern & Collins, 1992). Tavşanlı'nın (2019) bulgularına göre, Türkiye'deki öğrencilerin büyük bir bölümü yazma sürecinde kendini mutlu hissetmemekte ve yazmaktan hoşlanmamaktadır. Bu durum, yazma eğitimi sürecinde uygulanan yöntem ve stratejilerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğuna işaret etmektedir.

Oysa Graham ve arkadaşlarının (2007) çalışmalarında belirtildiği gibi, yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, yazma sürecine daha fazla zaman ve emek ayırdıkları ve daha başarılı oldukları görülmektedir. Brillant (2005) da öğretmenlerin öğrencilere yazma süreciyle ilgili kişisel, açık ve yargılayıcı olmayan geri bildirimler sunmalarının, öğrencilere iyi yazı örnekleri göstermelerinin ve yazı gelişimlerini karşılaştırmalı biçimde izlemelerinin, yazma becerilerine yönelik olumlu tutumları pekiştirdiğini vurgulamaktadır.

Türkiye'de yazma öğretimine yönelik yaklaşımlar incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024) güncellenmiş Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazmanın, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen bir beceri olduğu ve süreç odaklı değerlendirme anlayışına uygun şekilde ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda yazma öğretimi, sadece son ürünün değerlendirilmesinden ibaret görülmemekte; öğrencilerin yazma sürecine aktif olarak katılması, yazdıklarını planlaması, gözden geçirmesi, yeniden yazması gibi aşamaların da öğretim sürecine dâhil edilmesi önerilmektedir. Yazma öğretiminde etkili strateji kullanımı, öğrencilerin yazma sürecine daha bilinçli, planlı ve motivasyonlu biçimde katılmalarını sağlar. Graham (2006), etkili yazma öğretiminin temel ilkelerini sıralarken, yazma stratejilerinin doğrudan öğretimini öncelikli bir unsur olarak belirtmiştir.

Son yıllarda yazma becerilerinin ulusal ölçekte değerlendirilmesine yönelik atılan adımlar da yazma öğretiminin önemini artırmıştır. Özellikle 2022 yılında uygulamaya geçirilen "Türkçe Dört Dil Becerisi Sınavı", dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül biçimde değerlendiren ilk ulusal sınav olma niteliği taşımaktadır. Bu sınavda yazma becerisine bağımsız olarak yer verilmesi ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin çeşitli ölçütlere göre değerlendirilmesi, yazma öğretiminin hem okul pratiğinde hem de ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha merkezi bir yere konumlandığını göstermektedir.

Yusuf Uyar'ın (2018) yazma eğitimi alanına yönelik gerçekleştirdiği araştırması, Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak ürün odaklı değerlendirmeye dayalı

olduğunu ve süreç temelli uygulamalara yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Ayrıca yazma stratejilerinin öğretimini ele alan araştırmaların çoğu, tekil stratejiler üzerine yoğunlaşmakta; farklı yaş düzeyleri, metin türleri ve öğretim ortamlarına uyarlanmış çok yönlü stratejilere yeterince rastlanmamaktadır. Bu durum, yazma stratejilerinin öğretimine yönelik hem kuramsal temellerin güçlendirilmesine hem de uygulamalı araştırmaların çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermekte; yazma eğitimi alanında süreç odaklı, bütüncül ve disiplinlerarası yaklaşımların geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Uyar, 2018).

Bu bağlamda, yazma stratejilerinin öğretimi açısından dikkat çeken alternatif yaklaşımlardan biri "Etkileşimli Yazma Stratejisi"dir. Etkileşimli yazma; öğrencilerin öğretmen rehberliğinde ve akranlarıyla iş birliği içinde yazma sürecine katılmalarını sağlayan, yazmanın aşamalarını birlikte deneyimledikleri yapılandırılmış bir öğretim stratejisidir. Bu strateji, öğrencilerin sadece yazma ürününe değil, yazma sürecine de odaklanmalarını; planlama, metni oluşturma, geri bildirim alma ve yeniden yazma gibi becerileri eş zamanlı olarak geliştirmelerini hedeflemektedir (Roth & Dabrowski, 2014). Aynı zamanda öğrencilerin kelime dağarcığını, yaratıcılığını ve yazarlık kimliğini destekleyerek yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlar.

Literatürde etkileşimli yazma stratejisine ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmakta ve bu çalışmaların çoğu yabancı dil öğretimi ya da özel gereksinimli öğrenciler üzerine odaklanmaktadır. İlkokul düzeyinde, özellikle Türkçe dersi kapsamında, hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli yazma stratejisi uygulamalarına ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu durum, söz konusu stratejinin ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyacak nitelikli araştırmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Suarmi & Fatimah, 2019).

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmek amacıyla etkileşimli yazma stratejisinin kullanımını incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin öğretmen rehberliğinde ve akran iş birliği içinde yazma sürecine katılmalarını sağlayarak, kelime dağarcıklarını zenginleştirmeleri, yaratıcı düşünmelerini teşvik etmeleri ve yazarlık kimliklerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu yönüyle araştırma, yazma stratejilerine ilişkin alanyazında gözlemlenen uygulama eksikliklerini gidermeyi ve yazma öğretimine yeni bir yaklaşım kazandırmayı amaçlamaktadır.

Türkiye'deki yazma öğretimi süreci, mevcut müfredat beklentilerine ve güncel ölçme değerlendirme uygulamalarına rağmen strateji temelli, süreç odaklı ve yapılandırılmış

yazma öğretiminden uzak bir yapı sergilemektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmesi, öğretmenlerin strateji temelli yazma öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması ve yazma sürecinin sınıf içi uygulamalarda genellikle ihmal edilmesi, etkili bir yazma eğitiminin önündeki temel engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma, söz konusu engellerin aşılması yönünde somut öneriler geliştirmeyi ve yazma stratejilerine ilişkin literatürdeki eksikliği gidermeye yönelik bilimsel bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli yazma stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve bu strateji aracılığıyla öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Etkileşimli Yazma Stratejisinin (EYS) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi var mıdır?'' olarak belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

Araştırmamızın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 AYDÖ fikir alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 AYDÖ organizasyon alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 AYDÖ anlatım alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 AYDÖ kelime seçimi alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 AYDÖ cümle akışı alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 AYDÖ yazım biçimi alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 AYDÖ sunum alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğrenciler yazma sürecinde odaklanamama, yazılarını aşama aşama bölümlendirememe, yazı ve sayfa düzeni sağlayamama, dil, zihinsel ve motorsal sorunlarla karşı karşıya kalırlar (Akyol, 2006). Yazma stratejileri, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaşabilecekleri olası sorunlara çözüm üretmelerine, yaratıcı ve mantıklı düşünceler geliştirmelerine yardımcı olur; aynı zamanda metin oluşturma aşamasından sonra gözden geçirme sürecinde öğrencilerin ayrıntılara daha fazla dikkat etmelerini sağlar (Westwood, 2008). Yazma sürecinde öğrencilerin yönlendirilmesi ve öğrencilerde farkındalık oluşturulması açısından öğretmenlerin rehber konumunda olması oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle, çalışma çerçevesinde yazma stratejisi olarak etkileşimli yazma stratejisinin öğretmenlere yol göstermesi ve yazma öğretim sürecini daha etkili kılacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle ülkemizde etkileşimli yazma stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine olan etkisinin ortaya çıkarılması açısından büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, söz konusu araştırma aracılığıyla uygulanması hedeflenen etkileşimli yazma stratejisi, öğretmenlere kılavuzluk etmesi ve stratejinin uygulanma biçimini örnekleyen bir model işlevi görmesi açısından önem arz etmektedir. Çünkü yapılan araştırmalarda etkileşimli yazma stratejisinin öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirme, fikirleri organize etme, cümle akıcılığını sağlama, noktalama işaretlerini doğru kullanma gibi zenginleştirilmiş uygulamaları içerdiği bilinmektedir. Bu açıdan etkileşimli yazma stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine olan etkisi merak edilmektedir. Yapılacak olan bu araştırmanın sonuçları ile etkileşimli yazma stratejisinin kullanımının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırma Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Araştırma 2024-2025 eğitim- öğretim dönemiyle,
2. Araştırma Van ili Edremit ilçesinde devlet okulunda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle,
3. Araştırma, araştırmada elde edilen bilgiler ve ölçekler yoluyla sağlanan verilerle sınırlı olacaktır. Strateji türlerinden olan etkileşimli yazma stratejisi ile sınırlıdır.

1.7. Araştırma Varsayımları

Araştırmada;

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başlangıçta hikâye yazma beceri seviyelerinin birbirine yakın olduğu,
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer koşullara sahip oldukları,
3. Uygulamanın öğrencilerin hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisinin diğer faktörlerden bağımsız olarak incelendiği,
4. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin tüm öğrencileri aynı ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Yazma Becerisi: "Duyguların, hayallerin, isteklerin ve olayların yazılı olarak ifade edilme sürecidir" (Coşkun, 2007).

Yazma Stratejisi: "Yazma stratejileri, bir metin oluşturmada, kişinin karşılaştığı herhangi bir sorunu çözmede işe koştuğu bilişsel veya üstbilişsel işlem veya işlem dizileri olarak tanımlanabilir" (Topuzkanamış, 2014, s. 23).

Etkileşimli Yazma: "Yazılmak istenen konuların ve aktarılmak istenen iletilerin öğrenci ve öğretmenlerin birlikte tartışarak, kalemlerini birbirleriyle paylaşarak yeni bir hikâye oluşturmalarına yardımcı olan yazma stratejisidir" (Pinnell & McCarrier, 1994).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Etkileşimli Yazma Stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmayla ilişkilendirilebilecek kavramlarla ilgili kavramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Dil

Dil, insanların beyinlerinde anlamların oluşmasını ve çıkarımlar yapılmasını mümkün kılan karmaşık ve çok katmanlı bir yapıdır (Rogers, 2005). Başkan (2006) dil kavramını, bireylerin sahip oldukları his ve düşünceleri başkalarıyla paylaşma sürecinde kullandıkları bir araç olarak tanımlar. Temelde, dil; sesler ve semboller aracılığıyla duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerin aktarılmasını sağlayan etkili bir iletişim aracıdır (Goldstein, 2013). Ayrıca, dil sadece iletişim için değil, aynı zamanda toplumsal kimliğin inşasında da temel bir unsurdur. En basit tanımıyla, dil; sesler, kelimeler, cümleler ve işaretlerden oluşan ve belirli kurallar çerçevesinde işleyen bir sistemdir; bu sistem sayesinde insanlar duygu, düşünce ve gözlemlerini semboller vasıtasıyla birbirlerine aktarabilirler (Güneş, 2016). İnsanlar çevrelerinde yaşanan olayları algılamak, çevresiyle bir biçimde iletişim ve etkileşim kurmak, içinde bulunduğu toplumu tanımak ve tanıtmak amacıyla doğdukları andan itibaren dili ortak bir araç olarak kullanmaktadırlar (Koçak vd., 2014). İnsan zihninde var olan fikir ve düşünceler, ancak ortak bir araç olarak kullanılan dil sayesinde görünür hale gelir; zira fikirlerin mantıklı bir şekilde sıralanması, karşılaştırılması ve sınıflandırılması dil yoluyla mümkün olur (Yıldız, 2023). Dil dışındaki araçlar düşünce ve fikirlerin aktarımını sağlasa bile ifade gücü ve detaylandırma açısından hiçbir araç dil kadar ayrıntılı ve işlevsel olamamaktadır (Öztürk, 2016).

Kişinin düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi, dilin etkin biçimde öğretilmesiyle sağlanabilir. Dil eğitimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi birbirini tamamlayan becerilere dayanır. Bireyler, çeşitli bilgi kaynaklarından çoğunlukla dinleyerek veya okuyarak bilgi edinirken, kendi duygu, düşünce ve isteklerini ise konuşma ya da yazma yoluyla başkalarına aktarırlar (Üstüner & Şengül, 2004, s. 199). Bu dört temel dil becerisi, dil eğitiminde temel taşlar olarak kabul edilmektedir. Türkçe dersi programının en önemli amacı, bu becerilerin birbirleriyle bağlantılı ve eşgüdümlü şekilde öğretilmesidir (Tosun, 2014, s. 6). Eğitim politikaları, dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla bu becerilerin dengeli şekilde geliştirilmesini zorunlu kılar. Ayrıca, dil öğretimi sürecinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşır. 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 (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Bu program, dil becerilerinin hem günlük iletişim hem de akademik bağlamda etkili kullanımı için sağlam bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda teknolojinin dil öğretiminde etkin kullanımı da teşvik edilmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin dil aracılığıyla geliştirilmesi eğitim programlarının öncelikleri arasında yer alır.

2.2. Temel Dil Becerileri

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri, dil yeteneğine sahip olmasıdır. İnsanlar, dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade etmenin yanı sıra çevresiyle etkili iletişim kurar ve yaşadığı dünyayı anlamlandırır (Temizyürek, 2007). Akademik literatürde dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana beceriden oluşan kapsamlı bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bu beceriler, bilgi alma ve bilgi üretme açısından iki gruba

ayrılır. Dinleme ve okuma, bireyin başkaları tarafından üretilen bilgileri almasını sağladığı için alıcı beceriler olarak adlandırılır. Konuşma ve yazma ise bireyin kendi düşüncelerini üretip ifade etmesine olanak tanıdığı için üretici (anlatıcı) beceriler olarak sınıflandırılır (Tompkins, 2006). Kurudayıoğlu (2018) ise, bu becerileri işlev açısından iki kategoriye ayırır; dinleme ve okumayı anlamaya yönelik, konuşma ve yazmayı ise ifade etmeye yönelik beceriler olarak sınıflandırır. Temel dil becerileri, bireylerin hem günlük hayatında hem de akademik başarılarında kritik bir rol oynar. Bu nedenle, bu beceriler hakkında temel ve öz bilgiler sunmak, dil eğitiminin etkinliğini artıracaktır.

2.2.1. Dinleme/İzleme

Anne karnında başlayan dinleme yeteneği, dil becerileri arasında en sık kullanılanıdır. Dinleme, "sesler, müzik, gürültü veya konuşma gibi işitsel uyaranları algılamak, anlamlandırmak ve zihinsel olarak yapılandırmak için kulak ve beyin arasında gerçekleşen karmaşık bir süreçtir" (Güneş, 2014a, s. 79). İşitme ve dinleme terimleri çoğu zaman birbirinin yerine kullanılsa da, dinleme bilinçli ve amaçlı bir faaliyet olması bakımından işitmeden ayrılır. Low ve Sonntag'un (2013) tanımına göre işitme, daha çok fizyolojik bir süreçken; dinleme, zihnin aktif katılımıyla gerçekleşen bilinçli bir eylemdir. Öğrenme öğretme süreci açısından dinlemenin beyinde nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi önem arz etmektedir. Böylece işitme ve dinleme arasındaki fark anlaşılarak dinlemenin işitme ile başlayan zihinsel bir aktivite olduğu bilinecektir. Türkçe eğitiminin bir basamağı olan dinleme becerisi, hem sosyal ilişkileri geliştirmede hem de okul yaşamında başarı için önemli bir etkendir. Bu yüzden söz konusu becerinin eğitim gerektiren bir beceri olduğu unutulmamalı ve bu becerinin kazandırılması için okul öncesi dönemden başlayarak anne, baba ve öğretmenlere büyük vazifeler düşmektedir (Temur, 2001, s. 62). Günümüzde dijital medya ve teknolojinin yaygınlaşması, dinleme becerisinin önemini ve karmaşıklığını artırmıştır. Ayrıca, farklı kültürlerde dinleme alışkanlıklarının değişkenlik göstermesi, eğitim yaklaşımlarını çeşitlendirme ihtiyacını doğurmuştur. Etkili dinleme becerileri geliştiren bireyler, sosyal ve akademik ortamlarda daha başarılı iletişim kurabilmektedir.

2.2.2. Okuma

Dil becerilerinin temel taşlarından biri olan okuma, anlamaya dayalı yetkinliklerden biridir. Okuma, görsel algı, dikkat, hafıza, kavrama, yorumlama, sentezleme ve analiz gibi çeşitli

zihinsel süreçlerin eş zamanlı olarak gerçekleştiği bir etkinliktir (Keleş, 2006). Yazılı metinler ve görsel unsurların çözümlenerek anlamlı düşüncelere dönüştürülmesine imkân tanıyan bu beceri, birçok alt yeteneği de içinde barındırır (Mahapatra, 2016). Okuma, bireylerin kendilerini, çevrelerini ve içinde yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına olanak sağlayan, bilgi edinme ve eleştirel bilinç kazanma süreçlerinde vazgeçilmez bir araçtır. Bu beceri, görme, anlama ve hafıza süreçleriyle sıkı bir ilişki içerisindedir; bu unsurlardan herhangi birinin eksikliği okuma performansını olumsuz etkiler. Örneğin, iyi görme kabiliyetine sahip ancak anlama ve hafıza becerileri zayıf olan bireyler, okuma sürecinde güçlük yaşayabilirler. Aynı şekilde, güçlü anlama ve hafızaya rağmen görme sorunu olan bireylerde de okuma zorlukları ortaya çıkar. Etkili bir okuma deneyimi için bu üç bileşenin uyum içinde çalışması şarttır (Güneş, 2000). Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre, okuma süreci pasif bir bilgi alma değil, okuyucunun metindeki içerikleri kendi ön bilgileriyle bütünleştirip yeni anlamlar yarattığı etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Güneş, 2021). Okuma eyleminin temel amacı, metin yoluyla anlam inşa etmektir (Smith, 2004). Bununla birlikte, anlamın doğası ve anlaşılmasını sağlayan bileşenlerin tam olarak açığa çıkarılması, okul düzeyinde nitelikli bir okuma eğitimi ile mümkün hâle gelmektedir. İyi bir okuma eğitimi; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılabilecek stratejiler ile okudukları metinlerden anlam kurabilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Okuma eğitimi, eğitim sisteminde kritik bir yere sahip olup, ilkokuldan başlayarak tüm öğrenim süreçlerinde öğrencilerin başarısını destekleyen önemli bir unsurdur ve sadece Türkçe dersleriyle sınırlı kalmaz, tüm disiplinlerde etkisini gösterir. Hızlı ve doğru okuma becerisine sahip olan öğrenciler, metinleri anlamlandırma ve yorumlama kabiliyetleri sayesinde akademik yaşamda daha başarılı olmaktadırlar (Göçer, 2000). Ayrıca, okuma stratejilerinin bireysel farklılıklara göre uyarlanması, öğrenme sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de olumlu yönde etkiler. Okuma eğitiminin erken yaşlarda başlaması, uzun vadede akademik performans ve yaşam kalitesini yükselten bir faktör olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okuma stratejileri konusunda donanımlı olması, eğitim başarısını doğrudan destekler. Ayrıca, teknolojinin yaygın kullanımı ile dijital okuma becerilerinin de geliştirilmesi günümüz eğitiminde önem kazanmıştır. Okuma alışkanlığı erken yaşta kazandırıldığında, bireyin akademik başarısı ve yaşam boyu öğrenme becerileri olumlu etkilenmektedir. Bu bağlamda, okul ortamlarında okuma stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin metinleri daha etkili anlamalarına katkı sağlar.

2.2.3. Konuşma

Sözlü ifade yeteneği olan konuşma, bireylerin duygu, düşünce ve bilgilerini başkalarına aktararak iletişimin temel taşını oluşturur. Konuşma, "en basitinden en karmaşık düzeye kadar, duyulanları, düşünceleri, arzuları, gördükleri ve deneyimlediklerini sözlü olarak bir başkasına aktarma becerisidir" (Bölükbaşı, 2007, s. 70). Bu beceri, duygu ve bilgilerin bir kişi ya da dinleyici grubuna dil yoluyla iletilmesi olarak tanımlanabilir (Demirel, 1999). Konuşma becerisi, okuma becerisi kazanılmadan önce ve dinleme becerisiyle kazanılan bir dil becerisidir. Çocuklar okula başlamadan önce yaşadıkları çevrenin yerel ağız özelliklerine göre konuşmayı öğrendikleri için bu yerel ağız özelliklerinin düzeltilebilmesi için belli bir süreç ve zaman gerektirir (Akyol, 2019a). Okul öncesi dönemde edinilen konuşma dili genellikle yeterli görülmez; bu nedenle, bu eksikliklerin sistematik bir program kapsamında giderilmesi okulun temel amaçlarından biri olmalıdır (Demirkol & Aytaş, 2023). Dolayısıyla konuşma becerisi okullarda geliştirilmesi gereken önemli bir dil becerisi olarak ele alınmalıdır.

Etkili konuşma becerileri sosyal ilişkilerin kurulmasında ve bireyin kendini ifade etmesinde kritik bir rol oynar. Konuşma, aynı zamanda bireylerin özgüven gelişiminde ve akademik başarısında da belirleyici bir faktördür. Günümüzde teknolojik araçların iletişimde artan rolü, sözlü ifade becerilerinin farklı biçimlerde gelişmesini zorunlu kılmıştır. Bu sebeple, eğitim programlarında konuşma becerilerinin kapsamlı ve çağdaş yöntemlerle geliştirilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, konuşma becerisi okul ortamlarında sistemli olarak desteklenmeli ve öğrencilerin etkili iletişim kurabilmeleri için gerekli ortamlar sağlanmalıdır.

2.2.4. Yazma

Anlatıma dayanan beceriler arasında yer alan yazma, kişilerin hissettiklerini, tasarladıklarını, hayal ettiklerini ve deneyimlerini yazılı olarak ifade etmeleri anlamına gelir (Göçer, 2016, s. 27). Konuşma dilinde kullanılan kelime ve cümlelerin, çeşitli şekil, sembol ve işaretlerle kâğıt üzerine aktarılmasıdır (Çelenk, 2007, s. 154). Ayrıca, istek ve düşünceleri temsil eden harf, hece veya simgelerin ardışık şekilde yazılmasıyla oluşan bir yapıdır (Karaalioğlu, 2009). Güleryüz'e (2000) göre yazma, binlerce yıl süren semboller ve işaretlerin tekrarlanarak öğrenilmesi ve öğrencilerin duygu, düşüncelerini kurallar doğrultusunda etkili

şekilde ifade etmeyi öğrenmeleridir. Yazma eylemi, öğrencilerin dilin yazılı formunu zaten tanıdıkları ve anladıkları dilsel yapı ile bağdaştırmalarını gerektirir (Scheetz, 2011, s. 177).

Yazma becerisi, semboller ve işaretler aracılığıyla kelimeler kurmanın ötesinde, zihinde oluşturulan düşüncelerin alıcının anlayabileceği şekilde aktarılmasını sağlar (Dilidüzgün, 2020, s. 21). Bu beceri, bireylerin başkalarıyla etkili iletişim kurmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan temel bir iletişim aracıdır (Sever, 1997). Güneş (2020), yazma becerisini dil öğretiminin en kritik alanlarından biri olarak değerlendirir ve bu beceriyi, zihinde şekillenen duygu ve düşüncelerin parmaklar yoluyla yazıya dökülmesi olarak tanımlar. Yazma etkinliği, çeşitli aşamalardan geçerek soyut planların somut ifadeye dönüştüğü karmaşık bir süreçtir (Temur, 2011). Aynı zamanda yazma, düşünme, okuma ve konuşma gibi temel dil etkinliklerinin bir bileşkesidir. Bireyin etkili düşünce üretmesi için, okuduğu veya duyduğu kelimelerin anlamını derinlemesine kavraması gereklidir; çünkü düşünmek, kelimeler arasında ilişki kurmaktır. Yazma ise, düşünceleri ortaya koymak veya oluşan düşünceleri iletmektir (Köksal, 1999). Bu süreç, düşüncenin üzerinde düşünülmesini sağlayan üst düzey bir bilişsel araçtır (Güneş, 2021). Yazma, planlama, organize etme, bütünleştirme ve gözden geçirme gibi bilişsel süreçlerin uyum içinde çalışmasını gerektirir ve etkili öğretim ve geri bildirimle gelişebilir (Benjamin, 2005; Clay, 2001; Marzano, 1993). Ayrıca, el yazısı, doğru yazım kuralları ve noktalama gibi temel becerilerle de sıkı bir koordinasyon gerektirir (Graham & Harris, 2000). Yazma becerisinin gelişimi, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin güçlenmesine doğrudan katkıda bulunur. Modern eğitimde dijital yazım araçlarının kullanımı, yazma sürecine yeni boyutlar kazandırmıştır. Yazma aynı zamanda bireyin kendini keşfetmesi ve ifade etmesi için yaratıcı bir platformdur. Bu nedenle, yazma eğitimi kapsamlı ve çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirir.

Yazma, genel tanımıyla bireyin duygu, düşünce ve fikirlerini yazılı yollarla ifade etmesine olanak tanıyan temel bir dil yeterliğidir. Türkiye Bütüncül K12 Beceriler Modeli'ne göre bu yeterlik; düşünsel süreçlerin mantıksal ya da sezgisel yönlerini, motor kontrolü, stratejik planlama ve araç-gereç kullanımını kapsayan etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Aşkar vd., 2023). Modern bakış açısıyla yazma, fiziksel, duyuya ilişkin, zihinsel, üst düzey düşünme ve sosyal bağlamları bir araya getiren çok yönlü bir yapılanma olarak ele alınmaktadır (Harris vd., 2010). Bu çok katmanlı beceri, yalnızca yazı üretme süreciyle sınırlı olmayıp aynı zamanda bireyin düşünme, duygusal kontrol ve çevresel etkileşim yetilerini de içerir. Köksal (2001), yazma eylemini üç temel boyuta ayırmaktadır: devinişsel, duyuşsal ve bilişsel boyutlar. Devinişsel düzlemde, yazı yazarken el kaslarının uyumlu

hareketi ve yazı araçlarının kullanımı öne çıkar. Duyuşsal düzeyde, yazının okunabilirliği, dilin yalınlığı ve anlatımın etkileyiciliği önemlidir. Bilişsel kısımda ise, bireyin sahip olduğu bilgilerin zihinsel süreçler doğrultusunda yapılandırılarak bir bütünlük içinde sunulması gerekmektedir. Yazma süreci, bireyin zihinsel haritalarını yeniden kurguladığı, içsel sesiyle dış dünyaya yöneldiği bir bilişsel serüven olarak görülebilir. Ayrıca, yazma deneyimi kişinin düşünsel üretimini görünür kılarak akademik ifade gücünü doğrudan etkiler. Bu süreç, farklı kültürel ve sosyal bağlamlarda bireyin kendini konumlandırmasına da yardımcı olur. Yazının işlevi yalnızca iletişim değildir; aynı zamanda bir anlam inşasıdır ve bu anlamı kuran birey, dilin sınırlarını aşarak özgün bir yapı inşa eder. Güleryüz'ün (2002) değerlendirmesine göre yazma, bireyin çevresinden edindiği bilgileri zihinsel bir süzgeçten geçirerek anlamlı bir yapı kurmasıyla ilişkili olan bilişsel yön, anlatımda etkileyici, akıcı ve dikkat çekici bir dil kullanımı ile metnin estetik düzeyde sunulmasını içeren duyuşsal yön ve son olarak, yazma araçlarının uygun biçimde kullanımı, yazı yazarken bedenin doğru pozisyonlanması gibi fiziksel yeterliklere dayalı psikomotor yön olmak üzere üç ana boyutta incelenmektedir.

Yazma süreci yalnızca zihinsel bir etkinlik değil, aynı zamanda duyuşsal ve bedensel katmanların da eş zamanlı olarak harekete geçtiği çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle, yazı öğretimi yalnızca harflerin öğretilmesiyle sınırlı görülmemeli; öğrencinin duygu dünyasına, ilgisine ve yazarken sergilediği fiziki tutumlara da hitap etmelidir. Metnin içeriği kadar yazının sunuluş biçimi de okuyucu etkileşimini belirleyen temel faktörlerden biridir. Ayrıca, yazma etkinliklerinin bireysel farklılıklara göre çeşitlendirilmesi, öğrencilerin kendi yazın potansiyellerini keşfetmelerine olanak sağlar. Eğitim ortamlarında yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmediğinde, öğrenme süreci yüzeyde kalmakta ve üretkenlik sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu nedenle, yazma becerisine ilişkin kuramsal boyutlar kadar uygulamaya dönük yöntemler de büyük önem taşımaktadır. Günümüzde dijital araçların yaygınlaşmasıyla, yazma becerilerinin farklı platformlarda uygulanabilirliği de önemli bir hale gelmiştir. Bu nedenle, etkili yazma eğitimi, hem geleneksel hem de teknolojik araçları kapsayacak şekilde genişletilmelidir.

2.3. Yazma Süreci ve Öğretimi

Yazma, bireyin zihinsel faaliyetlerini aktif biçimde kullanarak gerçekleştirdiği, dilsel yapıların kurallarına bağlı kalan; hem zihinsel kurguyu hem de fiziksel uygulamayı içinde barındıran, zamanla şekillenen çok katmanlı ve yoğun çaba isteyen bir yetkinlik alanıdır

(Çevik, 2021; Demir Atalay, 2022; Güneyli, 2006; Özbay, 2006). Bu süreç, yalnızca düşüncelerin yazıya aktarılması olarak görülmemelidir; çünkü fikirlerin oluşum anından başlayarak metnin yapılandırılması, yeniden düzenlenmesi ve sadeleştirilmesi gibi pek çok aşamayı barındırır. Yazma eylemi, yaratıcı düşünce ile yapısal dengeyi buluşturan ve bireyin dilsel kontrolünü test eden bir zihinsel yolculuk olarak da düşünülebilir. Bu karmaşık süreç, aynı zamanda bireyin dilsel içgörüsünü geliştirme ve dilsel yansıtma becerisini pekiştirme sürecidir. Tompkins (2008), yazma sürecini genellikle beş temel evrede açıklar: yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlama.

Yazı üretim süreci aynı zamanda metinle özdeşleşme ve okuyucuyla dolaylı etkileşim kurma becerisini içerir. Yazma sürecinin planlı adımlarla yürütülmesi, metnin bütünlüğü ve anlaşılırlığı açısından önemli bir katkı sağlar. Bu nedenle, yazı oluşturma süreci sabır gerektiren ve sürekli zihinsel dönüşümle ilerleyen bir uğraş alanı olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca, yazının bu katmanlı doğası, öğretim sürecinde çoklu stratejilerin birlikte ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu süreçteki aşamalar her zaman belirli bir sırayla ilerlemek zorunda değildir. Yazı üreten birey, ihtiyaç hissettiğinde daha önceki adımlara geri dönerek metin üzerinde çeşitli değişiklik ve düzeltmeler yapabilir. Yazma sürecinin her bir evresi, kendine özgü görevleriyle birlikte değerlendirilmelidir (Ontario, 2005).

- Planlama Evresi: Bu ilk kısımda, metnin temel yönü belirlenir; yazının amacı, hedef kitlesi, biçimsel yapısı ve içeriği saptanarak zihinsel bir hazırlık gerçekleştirilir. Bu noktada bireyin zihinsel dikkatini toplaması ve konuya yönelik zihinsel taslaklar oluşturması beklenir.
- İlk Metin Üretimi: Yazar, düşünsel öğelerini yazıya dökerken dil bilgisel doğruluğa odaklanmadan yalnızca içerik temelli bir aktarım gerçekleştirir. Bu aşama, fikirlerin kaba bir biçimde görünür kılındığı ilk üretim sürecidir.
- İnceleme ve Yeniden Kurma: Üretilen ilk taslak değerlendirilerek içerik doğrultusunda eksik ya da gereksiz yönler ayıklanır, yeni bakış açıları dâhil edilebilir ya da bazı kısımlar elenebilir. Bu kısım, yazının iskeletini yeniden biçimlendirme imkânı sunduğundan yaratıcılığın aktif olduğu bir dönemdir.
- Yapısal Düzenleme: Bu adımda dil bilgisi, yazım ve noktalama açısından detaylı bir gözden geçirme yapılır. Anlatımdaki tutarsızlıklar düzeltilir ve metin biçimsel olarak daha estetik bir düzene kavuşturulur.

- Son Sunum: Artık metin, paylaşılabilir hâle gelmiştir. Sınıf ortamında okunması, okul içi yayınlarda değerlendirilmesi ya da çeşitli mecralarda yayımlanması mümkündür. Yazı eylemi yalnızca bireysel bir ifade aracı değil, aynı zamanda kamusal paylaşımın da bir formudur. Bu nedenle metnin okuyucuyla buluşması yazı sürecinin tamamlayıcı bir parçasıdır. Sürecin döngüsel doğası, yazara sürekli düşünsel geri dönüş ve gelişim imkânı tanır. Yazma süreci ne kadar sistemli ele alınırsa, ortaya çıkan metnin derinliği ve anlam katmanları da o denli zengin olur. Ayrıca, bu adımlar öğrencinin yazıya dair öz yeterlik duygusunu pekiştirerek dil gelişimini de destekler.

Yazılı anlatım süreci, çeşitli kuramcılar ve araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda aşamalara ayrılarak yapılandırılmıştır. Akyol (2010), yazma sürecini hazırlık, taslak oluşturma, yazma ve yayımlama olmak üzere dört aşamada incelerken, Kormos (2023), yazma eylemini üç ana basamak altında inceler: yazma işlemine başlamadan önceki hazırlık dönemi, yazı oluşturulurken yapılan zihinsel ve fiziksel işlemler ve tamamlandıktan sonra yürütülen düzenlemeye yönelik faaliyetler. Bu türden yapılandırmalar, yazmanın yalnızca dışa vurum değil aynı zamanda içsel kurgunun da bir ifadesi olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan, bazı uzmanlar yazma sürecine daha çok bilişsel süreçler perspektifinden yaklaşmayı tercih etmişlerdir. Flower ve Hayes tarafından geliştirilen modele göre etkili bir yazılı ürünün arkasında üç temel zihinsel süreç yatar: içerik düzenlemesini kapsayan planlama, metnin kaleme alınması ve yazının değerlendirilerek gözden geçirilmesi (Karatay, 2011; Kellogg, 2001). Bu model, yazma eylemini yalnızca sonuç odaklı bir üretim değil, aynı zamanda bilişsel düzeyde planlı bir etkileşim dizisi olarak ele alır. Yazmanın arka planında işleyen zihinsel mekanizmalar, üretim sürecinin her adımında farklı ölçütlerin devreye girmesine neden olur. Bu nedenle yazılı metin üretimi, çoğu zaman bireyin iç dünyası ile biçimsel kurallar arasında kurulan hassas bir dengeyi yansıtır. Ayrıca, süreç temelli yaklaşımlar yazmayı öğretilebilir bir beceri hâline getirerek eğitimde daha işlevsel biçimde kullanılmasına olanak sağlar. Yazma eylemi bir öğrenme süreci olarak kurgulandığında, yalnızca metin üretimi değil; düşünceyi organize etme, dilsel yapı kurma ve eleştirel bakış geliştirme gibi üst düzey kazanımlar da sağlanabilir.

Johnson (2017), Donald Graves'in (1983) ortaya koyduğu yazma modeli çerçevesinde yazılı anlatım sürecini beş temel evreye ayırarak yapılandırır. Bu adımlar; yazıya zihinsel olarak hazırlanma, düşünceleri ilk hâliyle kâğıda dökme, içerik üzerinde düzenlemeler yapma, dilsel ve yapısal düzeyde metni yeniden ele alma ve son olarak yazının paylaşılabilir forma getirilip sunulması biçiminde sıralanır. Yazma yalnızca kelimeleri bir araya getirmekle

kalmayıp, derinlemesine düşünme, plan yapma ve yeniden yapılandırma gibi süreçleri de kapsamaktadır. Yazma sürecinde bireyin önceki deneyimleri ve dilsel altyapısı da metnin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmeleri için her aşamanın sistematik bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenin rehberliği kadar öğrencinin kendi kendini değerlendirme becerisi de önemlidir. Ayrıca bu model, yazının dinamik bir üretim süreci olduğunu vurgularken; yazmanın öğretiminde süreç odaklı yöntemlerin ne denli işlevsel olabileceğine dikkat çeker. Süreç temelli yazma yaklaşımları, metin üretiminin yalnızca sonuç odaklı bir faaliyet değil; düşünsel bir gelişim alanı olduğunu da gözler önüne sermektedir.

Yazma eylemi, küçük yaş grubundaki bireylerin okuryazarlık gelişimi açısından oldukça belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu sebeple, özellikle ilköğretimin ilk basamaklarında yazmanın etkili bir biçimde öğretilmesi büyük önem arz eder (Graham vd., 2008). Çocukların yazılı anlatımla tanışmaları çoğunlukla rastgele yaptıkları çizimlerle, kâğıt ya da farklı yüzeylere yansıttıkları gelişigüzel karalamalarla başlar. Bu karalamalar zamanla daha anlamlı şekiller alır; yazma eğitimiyle birlikte önce harflere benzer formlar, sonrasında ise gerçek harf ve kelimelere dönüşür (Bruning & Horn, 2000). Erken çocukluk döneminde görsel sembollere yönelik farkındalık, yazılı dili öğrenme sürecinin ilk adımıdır. Çocuklar resim ve şekillerle başladıkları bu yolculukta, zamanla hece ve harfleri ayırt ederek dilin yapısal yönlerini kavramaya başlarlar. Harflerin ses karşılıklarıyla tanışmaları ise fonolojik farkındalığın gelişimini tetikler (Güneş, 2013). Bu süreçte öğretmenlerin rehberliği kadar çocukların oyun yoluyla keşfetmelerine fırsat verilmesi de önemlidir. Aynı zamanda, yazma becerisi çocuklara yalnızca teknik bir yeterlik değil, aynı zamanda ifade özgürlüğü ve yaratıcı düşünme alanı da sunar. Yazılı anlatımın gelişimiyle birlikte çocukların hem dilsel hem de bilişsel kapasitelerinde gözle görülür ilerlemeler sağlanabilir.

Akyol'un (2014) değerlendirmesine göre yazma öğretim süreci, iki temel evrede ele alınmalıdır: kazanım ve gelişim. Kazanım aşamasında bireylerin harfleri (sesleri), heceleri, kelimeleri ve cümleleri tanıyarak bunları doğru biçimde yazabilme bilgi ve becerisi edinmeleri hedeflenirken; gelişim aşamasında bu temel bilgilerden yola çıkarak etkili ve anlamlı metinler oluşturabilme yetkinliğinin kazandırılması hedeflenmektedir. Kazanım düzeyi daha çok ilköğretimin ilk yıllarında odaklanılan bir öğrenim alanıyken, gelişim aşaması öğrencinin eğitim hayatı boyunca devam eden bir ilerleme sürecini ifade eder. (Akyol, 2012). Temel yazma bilgileri yeterince içselleştirildikten sonra bireyin yazılı anlatımda üslup, yapı ve içerik açısından daha derinlemesine gelişim göstermesi beklenir.

Bu ilerlemenin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğrenciye yazma ortamında yaratıcı düşünce geliştirmeye yönelik görevler verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca yazma sürecinde öz değerlendirme ve akran geri bildirimi gibi araçların kullanılması, yazılı anlatımın niteliğini önemli ölçüde artırabilir. Her öğrenci yazma sürecine kendi bireysel özellikleri ve öğrenme tarzlarıyla katıldığından, öğretim süreci de esnek ve farklılaştırılmış yapıda tasarlanmalıdır. Bu bağlamda, etkili yazma eğitimi yalnızca teknik yeterliklerin değil aynı zamanda düşünsel olgunluğun da gelişimine katkı sunmaktadır.

Graham (2008), etkili yazma eğitimi için bazı temel unsurların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar arasında yazma faaliyetlerine yeterli süre ayrılması, öğrencilerin yazma ile ilgili bilgi ve kavrayışlarının geliştirilmesi, yazma motivasyonunun ve ilgi düzeyinin desteklenmesi yer alır. Ayrıca, farklı türlerde yazı yazma becerilerinin (örneğin anlatıcı, açıklayıcı veya ikna edici türler) öğretilmesi, öğrencilere stratejik yazma yöntemleri kazandırılması ve temel yazma becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesi önemlidir. Yazma öğretiminde teknolojik araçların etkin biçimde kullanılması ve yazma sürecinin kapsamlı değerlendirmelerle takip edilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Karatay (2013) ise, yazma öğretiminde her aşamada öğrencilerin yazmaya yönelik ilgilerini ve isteklerini artırarak onların duygu, düşünce ve bilgilerini yazılı olarak etkili biçimde ifade etmelerine olanak sağlayan uygulamalara yer verilmesi gerektiğini vurgular. Bu sürecin bir parçası olarak öğrencilerin yazma alışkanlıkları geliştirmeleri ve geri bildirim odaklı yazma deneyimleri yaşamaları teşvik edilmelidir.

Graves (1983) ise yazma öğretiminin temel ilkelerini şöyle sıralar: Düzenli ve sık yapılan yazma alıştırmaları, haftada üç ila dört defa ve her biri en az kırk dakika sürecek şekilde planlanmalıdır. Ayrıca, yazma sürecinde model metinler kullanılması, öğrencilerin hem öğretmenlerinden hem de örnek metinlerden öğrenmelerine destek olur. Öğrencilerin ilgi duydukları temalar üzerinde çalışmalarına fırsat tanımak, yazmaya karşı bağlılıklarını güçlendirir. Öğretmenlerin öğrencilerin yazılarına yönelik yapılandırıcı geri bildirimlerde bulunmaları ve metinleri gözden geçirip yeniden yazmalarını teşvik etmeleri ise yazma başarısının anahtarıdır. Yazılı metinlerin yayımlanması da, yazara okuyucuya ulaşma imkânı sağlayan ve yazma sürecini tamamlayan önemli bir aşamadır; bu süreç farklı yollarla zenginleştirilebilir.

Yazma eğitiminin başarılı olması için öğrencilerin özgün fikirler geliştirmesine ortam sağlamak ve onları yaratıcı düşünmeye yönlendirmek kritik bir rol oynar. Bunun yanı sıra, yazma sürecinin psikolojik boyutu da göz ardı edilmemelidir; çünkü öğrencilerin

özgüvenleri yazma performanslarını doğrudan etkiler. Teknolojik araçların kullanımı, öğrencilerin farklı yazma stillerini deneyimlemelerine ve çeşitli platformlarda kendilerini ifade etmelerine olanak tanır. Son olarak, yazma becerilerinin geliştirilmesinde aile desteğinin ve çevresel faktörlerin önemi de göz önünde bulundurulmalıdır; bu sayede öğrencilerin yazma sürecine olan ilgisi ve katılımı artar.

Yazma öğretiminin başlıca amacı, öğrencilere yazma eyleminin nedenlerini, hedef kitlesini ve uygun türlerini kavratmak; böylece onların duygu, düşünce, görüş ve deneyimlerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır (Yıldız, 2018). Bu süreçte öğretmen, yazma becerilerini geliştirme hedeflerine yönelik stratejiler geliştirerek, öğrencilerin fikirlerini nasıl şekillendirecekleri, ne tür içerik oluşturacakları ve bu düşünceleri nasıl metne dönüştürecekleri konusunda rehberlik etmekle yükümlüdür (Göçer, 2018; Yıldız, 2018).

Yazma eylemi, okuma ve düşünmenin yanı sıra karmaşık bir şekilde düşünceleri açık ve doğru biçimde dile getirmeyi içeren, uygulaması zorlu bir etkinliktir (Ungan, 2007). Bu nedenle, öğrenciler çoğunlukla yazma sürecini sıkıcı, yorucu ve tekdüze bir uğraş olarak algılamaktadırlar (Boscolo & Gelati, 2007). Yazma alanındaki zorluklarla başa çıkabilmek için bu konuda gerçekleştirilen uygulamaların ve bilimsel çalışmaların güçlendirilmesi, ayrıca öğrencilerin yazılı ifade becerilerini edinip yaşamları boyunca bu yetenekleri kullanabilmeleri için kaliteli bir eğitim almaları şarttır (Özkara, 2007, s. 3). Bu eğitim sürecinde öğretmenler, öğrencilere yol gösterici olma, destek sağlama, yapıcı geri bildirim sunma ve yazma faaliyetlerini örnekleme gibi kritik görevler üstlenerek (Hodges, 2015), çeşitli yazma teknikleri ve stratejilerini öğreterek öğrencilerin bu yöntemleri bağımsızca kullanabilecek seviyeye gelmelerini sağlamalıdırlar (Tracy vd., 2009; Zumbrunn, 2010). Kısaca ifade etmek gerekirse, öğrencilerin dilsel yeteneklerini etkin ve verimli bir biçimde kullanarak sağlıklı iletişim kurmaları, düşünsel kapasitelerini geliştirmeleri, duygu ve düşüncelerini başarılı biçimde aktarabilmeleri için yazma süreci öğretimine önem verilmelidir (Ceran, 2013). Etkili yazma eğitimi, öğrencilere sadece dil bilgisi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda onların eleştirel düşünme ve yaratıcı ifade becerilerini de artırır. Öğrencilerin düzenli olarak yazma pratiği yapmaları, özgüvenlerini ve dil hakimiyetlerini güçlendirir. Teknolojinin eğitimde aktif kullanımı, yazma becerilerinin gelişimini destekleyen yenilikçi fırsatlar sunar. Ayrıca, yazma sürecinde öğrenciler arasında iş birliği ve etkileşim, öğrenmenin kalıcılığını ve motivasyonunu artıran önemli unsurlardır.

Öğrencilere etkili yazma becerilerinin kazandırılmasında, belirli aşamaları kapsayan yazma sürecine yönelik eğitimlerin önemi pek çok araştırmada vurgulanmıştır. Bu nedenle, yazma

öğretimi, öğrencilerin yazma sürecinin adımlarını ve gerekliliklerini kavramalarını desteklemek amacıyla müfredatta yer almalı ve uygulamalarda öğrencilere yazı yazma yöntemleri sistematik şekilde öğretilmelidir (Raimes, 1987). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı (2024), yazma becerisinin geliştirilmesine özel bir önem atfederek, bu alanda kapsamlı politikalar geliştirmiştir. Söz konusu modelde yazma, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırma, yazılı olarak ifade etme ve etkili iletişim kurma yeteneklerini güçlendiren temel bir alan olarak tanımlanmakta; yalnızca Türkçe dersine özgü kalmayıp sosyal bilimler, fen bilimleri ve matematik gibi farklı disiplinlerde de yazma becerilerinin kullanılmasını teşvik etmektedir (Sözer & Sel, 2023). Böylelikle öğrenciler, çeşitli alanlardaki bilgileri analiz etme, sentezleme ve eleştirel değerlendirme becerilerini artırmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yazma becerisini eğitim sisteminin öncelikli öğrenme alanlarından biri olarak kabul etmektedir (MEB, 2025).

Yazma eğitiminin etkin olabilmesi için, süreç temelli yaklaşımlar ön plana çıkmakta ve öğrenci merkezli stratejiler benimsenmektedir.

2.4. Yazma Yaklaşımları

Yazma eğitimi ve yaklaşımlarının incelenmesi sonucunda Oral (2003), Özbay ve Barutçu (2013) yaygın olarak "ürün odaklı yazma yaklaşımı" ve "süreç odaklı yazma yaklaşımı" olmak üzere iki yaklaşımın ön plana çıktığını aktarmaktadırlar.

2.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Yazma eğitiminin ürün odaklı bir hedef haline gelmesi, Harvard Üniversitesi'nin yazma sınavını üniversiteye kabul şartı olarak benimsemesiyle başlamıştır. Bu uygulama, kısa sürede diğer akademik kurumlar arasında da yaygınlaşmış ve yazma öğretimine verilen önem artmıştır. İlk defa 1879 yılında Harvard'da yazma eğitimi başlatılmıştır (Clark, 2012; Williams, 2003). Bu süreçte "yazma dersi" yerine "kompozisyon" terimi tercih edilmeye başlanmış, 1900'lerin başından 1970'lere kadar kompozisyon metinlerinde kuralcı ve biçimsel özelliklere ağırlık verilmesi yaygın bir anlayış olmuştur (Ferris & Hedgcock, 2014). Bu yaklaşım, ürün odaklı yazma anlayışının temelini oluşturmuş ve yazılı ürünün kusursuzluğu ön planda tutulmuştur. Tarihsel olarak ürün odaklı yazma yöntemi, 18. yüzyıldaki İskoç realizmine dayanmakta olup gerçekliğin nesnel olarak beynin dışında var olduğunu savunan George Campbell, Hugh Blair ve Richard Whatey'in görüşleriyle

ilişkilendirilmektedir (Ülper, 2008). Bu metot, öğrenci merkezli deneyim ve keşif süreçlerini göz ardı ederek, öğretmenin değerlendirmeci pozisyonunu merkeze koyan geleneksel bir yazma yaklaşımıdır (Barnett, 1989). Bu yaklaşıma göre yazma becerisini geliştirmek için öğretmenin iyi bir yazılı metinde aradığı özellikleri bilmesi gerekmektedir (Clark, 2012). Ürün odaklı yazma yaklaşımı, yazma sürecinden çok ortaya çıkan son metnin kalitesine yoğunlaşır. Bu yaklaşımın temel hedefi, bireyin fikirlerini açık, düzenli ve dil kurallarına uygun biçimde ifade etmesidir (Sun & Feng, 2009). Birey yazılı anlatım ürününü oluşturmadan önce yazı yazacağı konu ile ilgili bilgileri zihninde toplar, bu bilgileri kullanarak çeşitli karşılaştırmalar vasıtasıyla ya da bu bilgiler arasında sebep sonuç ilişkisi kurarak düşüncelerini ispatlama amacıyla düşüncelerini kâğıda aktarır (Ülper, 2008). Ürün odaklı yazma yaklaşımında yalnızca yazının yazılması hedeflendiği için yazma süreci için bir hazırlık aşamasından geçilmez. Bu yaklaşıma göre, bütün öğrencilerin seviyesi eşit kabul edilir ve yazılacak olan metinlerin içeriğinden ziyade biçimsel özelliklerine daha çok önem verilir. Öğretmen öğrencilere konu olarak daha çok atasözü ve deyimleri vererek belirlemiş olduğu metnin türüne göre yazıların yazılmasını ister ve öğrencilerin konu ile ilgili yazmış olduğu yazıları biçimsel olarak değerlendirir (Akyol & Yıldız, 2018). Bu yaklaşıma göre yapılan yazma eğitimi çalışmalarında öğrencilere örnek metinler sunularak kendi yazılarının bu örneklerin kalıplarına uygun şekilde oluşturulması beklenir; bu durum ise öğrencilerin taklit yoluna sapmasına neden olur. Ürün odaklı yazma yaklaşımında, öğrencilerin yazıları genellikle sınırlı açılardan ele alınır ve yüzeysel değerlendirmeye tabi tutulur (Gabrielatos, 2002). Öğretmenler, bu yaklaşımda yüzeysel doğruluğa ve biçime önem vererek yazmayı öğrenme süreci olarak değil sadece not verme aracı olarak görür; değerlendirmeyi ise yazma sürecinin sonunda yaparlar. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekten çok, sınavlarda başarılı olmaya odaklanmalarına yol açar (Bahadır & Kahtalı, 2020). Yazılı anlatımda kalıcılığı artırmak için süreç boyunca yapılan geri bildirimlerin önemi sıkça göz ardı edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi düşünce ve deneyimlerini ifade etmeleri engellenerek yaratıcı yazma fırsatları kısıtlanmaktadır. Öğrencilerin özgün fikirler geliştirmesi yerine belirlenmiş kalıplara uymaları teşvik edilmekte, bu da özgünlükten uzak metinlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Ürün odaklı yazma yaklaşımının eksiklikleri, Tabak ve Göçer (2013) tarafından "yazma sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, tüm öğrencilerin aynı seviyede kabul edilmesi, öğretmen merkezli bir bakış açısının hakim olması, biçimsel öğelere fazla önem verilmesi ve sürecin değil sadece ürünün değerlendirilmesi nedeniyle yazma becerisini

geliştirmede yetersiz kalması" şeklinde dile getirilirken Badger & White (2000), Coşkun (2007) ve Ülper (2008) tarafından "öğrenci yerine öğretmeni merkeze alması, yazmayı tek seferlik bir eylem olarak görmesi ve işbirliği ile yaratıcılığı geri planda bırakması" şeklinde açıklanmıştır.

Bu eksiklikleriyle ürün odaklı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmede yeteri kadar etkili ve verimli olmadığı anlaşılmış ve süreç temelli yazma anlayışına doğru yönelimler başlamıştır.

2.4.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Süreç odaklı yazma yaklaşımı, 1970'ler ve 1980'lerde ortaya çıkan yazmayı sadece bir ürün ortaya koyma faaliyeti olarak görmekten ziyade, öğrencinin düşüncelerini şekillendirme, dil becerilerini geliştirme ve etkili iletişim yeteneklerini kazanma süreci olarak değerlendirir. Bu yaklaşım, yazma öncesinde düşüncelerin organize edilmesi, planlama yapılması, taslakların hazırlanması, metnin dikkatlice incelenmesi, yeniden düzenlenmesi ve metnin tekrar yazılması gibi ardışık ve birbirini tamamlayan aşamalardan meydana gelen dinamik bir süreci kapsar. Ürün odaklı yazma yaklaşımının tersine, süreç odaklı yazma öğrencinin yazma sürecine aktif katılımını, öz değerlendirme yapabilmesini sağlayan (Oral, 2003) sadece metin oluşturmaya odaklanmayarak 'Ne'yazıldı sorusunun cevabı olan ürün yerine 'Nasıl'yazıldı sorusunun cevabı olan süreç üzerinde yoğunlaşılmasını vurgulayan bir yazma yaklaşımıdır (Ülper, 2008). Bu bağlamda, yazmanın bir defalık bir etkinlik değil, sürekli gelişim gösteren ve dönüşen bir süreç olduğu kabul edilir. Öğrencilerin kendi yazma deneyimlerini yansıtabilmesi, yazılı anlatımda derinliği artırır ve akademik başarıyı destekler. Süreç boyunca alınan geri bildirimler, öğrencilerin metinlerini geliştirmeleri için önemli bir araçtır. Ayrıca, bu yaklaşım, yaratıcılığın ve eleştirel düşünmenin yazma sürecine entegre edilmesini sağlar ve öğrenci motivasyonunu yükseltir.

Yazılı anlatım faaliyetlerini dinamik bir süreç olarak gören ve bu sürecin temel özelliklerini açıklamaya çalışan süreç odaklı yazma yaklaşımı, öğrencilerin oluşturdukları metinler aracılığıyla onların düşünce yapıları ve davranış kalıplarını anlamayı amaçlar. Bu yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme teorisi temel alınarak geliştirilmiş olup öğretmenlerin bilişsel rehberlik rolüyle desteklenen bir düzenlemeye dayanır (Krauss, 1995; Thompson, 2013). Bu yaklaşım, klasik ürün odaklı yaklaşımdan uzaklaşarak, yapılandırmacı öğrenme teorisinin prensipleri doğrultusunda bireylere yazılı ifade geliştirme imkânı tanımaktadır. Bu

yaklaşımın temel dayanak noktalarından biri, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin göz önünde bulundurulmasıdır. Yazma süreci, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak planlandığından süreç zaman alabilmekte ancak bu durum daha kalıcı ve etkili yazılı ürünlerin ortaya çıkmasını sağlar. Yazma süreci esnasında düşünce, deneyim, bilgi ve bilgilerin aşamalı olarak gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, yazma etkinliğinin niteliğini artırmakta; bu nedenle planlama aşaması bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır (Applebee vd., 1986).

Süreç odaklı yazma yaklaşımı, öğrencilere yazma sürecinde aktif düşünme becerilerini kullanma, konularını zihinsel olarak tasarlama ve organize edip planlama, fikirleri yapılandırarak etkili ve doğru taslak metinler oluşturma imkânı tanır. Bu süreçte öğrenciler, metinlerini gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında hem akran değerlendirme hem de öz değerlendirme becerilerini geliştirirler. Yazma sürecinin tamamlanmasıyla, ortaya çıkan yazılı ürünün paylaşılması, öğrencilerin başarılarının takdir edilmesi ve yeni yazma etkinliklerine yönelik ilgi ve motivasyonlarının artırılması amaçlanır (Tavşanlı & Kaldırım, 2020, s. 110). Ayrıca, süreç boyunca verilen dönütler öğrencilerin hatalarını fark etmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma motivasyonunu artırırken, onların eleştirel düşünme yeteneklerini de destekler. İşbirlikçi değerlendirme süreci, sosyal öğrenmeyi teşvik eder ve öğrencilerin yazma becerilerini farklı perspektiflerden görmelerini sağlar. Sonuç olarak, süreç temelli yazma, öğrencilerin dilsel ve bilişsel becerilerini bütüncül şekilde geliştiren bir yöntem olarak öne çıkar.

Hedef kitleyi tanımlama, çeşitli kaynaklardan bilgi toplama, yazma sürecini organize etme, taslak oluşturma ve metni gözden geçirme gibi faaliyetleri içeren geniş kapsamlı stratejiler bütünü olarak kabul edilen süreç temelli yazma yaklaşımı (İpek, 2021); yazmayı hem öğrenme aracı hem de iletişim yöntemi olarak ele alıp birbirini takip eden ve iç içe geçmiş çok aşamalı bir süreç olarak değerlendirmektedir (Hairstone, 1982). Bu yaklaşımın aşamalarını Tomkins (1998) ve Göçer (2014) yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, taslağı gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma şeklinde tanımlarken; Harmer (2002) planlama, taslak hazırlama ve düzeltme, White ve Arndt (1991) ise yazma sürecini yapılandırma, fikir üretme, taslak oluşturma, odaklanma, gözden geçirme ve değerlendirme aşamaları biçiminde tanımlamışlardır. Akyol ve Yıldız (2018) sürece dayalı yazma yaklaşımının her bir aşamasında yerine getirilmesi gereken bazı unsurların bulunduğunu belirterek bu unsurların yerine getirilmeden bir sonraki aşamaya geçilmesinin, yazının temellerinin yanlış bir şekilde kurulmasına yol açabileceğini belirtmektedirler. Bu yaklaşımda yer alan bu aşamaların genel

hedefi öğrencilerin nitelikli ve etkili yazılı anlatım ürünleri ortaya çıkarmasını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilere gözden geçirme ve düzeltme olanağı sağlayarak hata oranlarını en aza indirmeyi hedeflemektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımını benimseyen kuramcılara göre, etkili ve nitelikli yazılı metin oluşturmanın temelinde, yazarın metni yazma sırasında geçirdiği aşamaların iyi anlaşılması yatmaktadır. Bu yaklaşıma göre yazma, doğrusal bir aşamayla ilerleyen bir işlemden ziyade, birbiriyle iç içe geçmiş ve tekrar eden aşamalar zincirinden oluşan bir süreçtir (İpek, 2021). Yazma eğitimine yönelik teorik ve uygulamalı yaklaşımlar incelendiğinde, tarihsel süreç içerisinde geleneksel beceri öğretimi temelli yaklaşımlardan, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını ve bilişsel stratejilerini ön plana çıkaran süreç ve strateji odaklı yaklaşımlara doğru bir yönelimin olduğu görülür (Yamaç, 2015). Bu değişim, öğrencilerin yazma becerilerinde daha derin ve kalıcı gelişmeler sağlamaktadır. Ayrıca, günümüzde yazma öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımların önemi giderek artmaktadır. Süreç temelli yöntemler, öğrencilerin kendi yazma süreçlerini fark etmelerini ve bu süreçler üzerinde bilinçli kontrol geliştirmelerini mümkün kılar. Bununla birlikte, öğretmenlerin rehberlik rolü süreç içerisinde daha belirgin hâle gelir ve öğrencilerin öz değerlendirme becerileri güçlendirilir. Sonuç olarak, yazma eğitimi alanında süreç odaklı yaklaşımlar, geleneksel yöntemlere kıyasla daha kapsamlı ve etkili öğrenme ortamları sunmaktadır.

2.5. Yazma Stratejileri

Yazma, yalnızca dilsel kuralların uygulanmasını gerektiren bir beceri değil, aynı zamanda bireyin düşüncelerini yapılandırarak ifade etmesini sağlayan bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin bütünüdür. Bu sürecin etkin bir şekilde yönetilebilmesi, bireyin yazma esnasında karşılaştığı bilişsel engelleri aşmasını kolaylaştıracak stratejik bir donanıma sahip olmasıyla mümkündür. Bu noktada, yazma stratejileri devreye girer. Oxford'a (1990) göre yazma stratejileri, bireyin yazılı anlatım sırasında karşılaştığı zorlukları çözmek veya daha etkili bir yazı ortaya koymak amacıyla kullandığı planlı, bilişsel ya da üstbilişsel işlem dizileridir. Diğer bir ifadeyle, yazma süreci yalnızca metnin oluşturulmasından ibaret değildir; bu süreci yöneten stratejik tercihler, yazının niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Flower (1998), yazma stratejilerini, yazarların yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmek amacıyla kullandıkları zihinsel yollar olarak tanımlarken, Raimes (2009), bu stratejilerin yazma sürecinde planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme gibi üç temel aşamada etkili olduğunu vurgulamıştır. Li ve arkadaşları (2022) ise, strateji kullanımının

öğrencilerin yazma becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ve yazılı anlatım performansını önemli ölçüde artırdığını belirtmektedir.

Türkiye'de geliştirilen *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli* de yazma becerisini sadece dilbilgisel doğruluk üzerinden değil, dört boyutta ele almaktadır: içerik oluşturma, kuralları uygulama, öz değerlendirme ve yazmayı yönetme. Bu modelde "yazmayı yönetme" başlığı altında, öğrencinin bağlam, tür ve amaca göre uygun yazma stratejilerini seçmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Polat vd., 2023). Dolayısıyla, yazma stratejileri çağdaş eğitim yaklaşımlarında merkezi bir yere sahiptir.

Yazma stratejileri dil öğrenme stratejileri içerisinde yer alarak yazma sürecinde oluşabilecek problem veya sorunların giderilmesinde uygulanan bilişsel adımları içerir (Topuzkanamış, 2014). Öğrenciler yazma sürecinin her aşamasında çeşitli bilişsel engellerle karşılaşabilmektedir. Yazmaya başlamadan önce konuyu anlamlandırma, fikir üretme; yazma esnasında düşünceleri organize etme ve cümle yapılarını oluşturma; yazdıktan sonra ise metni değerlendirme ve düzenleme gibi beceriler, ancak uygun stratejiler aracılığıyla etkili biçimde geliştirilebilir. Bu nedenle, yazma stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları problemleri aşabilmeleri için temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Strateji kullanmayan öğrenciler yazma başarısında strateji kullanan öğrencilere nazaran daha düşük performans göstermektedir (Graham vd., 1993). Graham ve Harris (2005), yüksek performans gösteren öğrencilerin fikir üretme, planlama ve metin düzenleme gibi aşamalarda aktif rol aldıklarını, oysa düşük performans gösteren öğrencilerin sadece kâğıdı doldurmaya odaklandıklarını ve sürece bilinçli şekilde katılmadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Baker ve Boonkit (2004) çalışmasında başarılı öğrencilerin planlama, gözden geçirme ve hedef belirleme gibi sekiz temel stratejiyi kullandıklarını; düşük başarılı öğrencilerin ise yazmaya plansız başladıklarını ve geri dönüt süreçlerini neredeyse hiç kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Yazma sürecinde düşük performans gösteren öğrencilerin kendi kendilerine iyi yazılar yazmalarını ve kendilerini geliştirmelerini beklemek yerine söz konusu öğrencilere yazma stratejilerinin öğretilmesi daha doğru olacaktır (Graham & Harris, 2005). Bu bulgular, yazma sürecinde yüksek başarı elde etmek isteyen öğrenciler için strateji kullanımının sistemli biçimde öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zhou ve Hiver (2022) bu noktada, öğretmenlerin öğrencilere yazma stratejilerini yalnızca göstermelerinin değil, aynı zamanda öğrencilerin bu stratejileri bağımsızca uygulayabilecekleri seviyeye ulaşana kadar destekleyici bir rehberlik sunmalarının önemine işaret etmektedir. Topuzkanamış (2014) da yazma stratejilerinin

öğretimi sürecinde belirli adım ve yöntemlerin uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu sürece göre; öncelikle öğretmen, stratejinin ne işe yaradığını ve hangi aşamada nasıl kullanılacağını öğrenciye anlatmalı (Glaser & Brunstein, 2007; Graham, Harris & Mason, 2005); ardından stratejiyi bizzat modellemeli veya yönlendirmeli biçimde öğrenciyle birlikte uygulamalıdır. Son aşamada ise öğrencilerin stratejiyi kendi yazı süreçlerinde bağımsız biçimde kullanmaları sağlanmalı ve bu kullanım süreci yapılandırılmış geri bildirimlerle desteklenmelidir (Graham, 2008). Uygulama temelli strateji öğretiminde öğretmenler iki sütundan oluşan bir tablo oluşturarak; bir sütuna stratejinin adını, diğerine ise stratejinin kullanılabileceği örnek durumlar yazabilirler. Öğrenciler bu tabloları sınıf içi yazma etkinliklerinde kullanarak, yazma stratejilerinin işlevini daha iyi kavrarlar ve zamanla bu stratejileri kişisel hale getirerek kendi yazma stillerine uyarlayabilirler (Harris, Graham & Mason, 2006; Saddler, 2006).

Strateji temelli öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları Graham (2008) şu şekilde özetlemektedir:

- ✓ Öğrencilere strateji açık bir şekilde tanıtılmalı,
- ✓ Strateji, öğrenci bağımsızca kullanabilecek düzeye gelene kadar öğretim sürdürülmeli,
- ✓ Stratejinin kullanımı ne zaman ve nasıl yapılacağı bağlamında açıklanmalı,
- ✓ Öğrenciler, stratejileri yazılarında kullanmaları için cesaretlendirilmeli,
- ✓ Öğrencilerden, yazdıkları metinlerde stratejiyi nasıl uyguladıklarını açıklamaları istenmelidir.

Bu strateji odaklı öğretim anlayışında, öğretmenlerin rolü oldukça belirleyicidir. Öğretmenlerin yazma stratejilerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve bu bilgiyi yazma sürecine etkin şekilde entegre etmeleri, öğrencilerin yazılı anlatım gelişimine doğrudan etki etmektedir (Nauman, 2007).

Ancak alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de yazma stratejilerinin öğretilmesine yönelik çalışmaların çoğunlukla sınırlı strateji gruplarına odaklandığı; yaş grupları, metin türleri ve öğretim ortamları açısından çeşitliliğin yeterince sağlanamadığı görülmektedir (Clouse, 2005; Graham, 2008; Leki, 2002). Kellogg (1994), yazma stratejilerini genel olarak iki başlıkta sınıflandırır: yazma öncesi stratejiler ve taslağın yeniden gözden geçirilmesine yönelik stratejiler. Clouse (2005) ise yazma stratejilerini, süreç odaklı bir yaklaşımla ele alarak yazma öncesi, taslak oluşturma ve düzeltme aşamalarıyla ilişkilendirmiştir. Oxford

(1990) ise yazma stratejilerini “doğrudan” ve “dolaylı” olmak üzere iki temel grupta incelemiş; hafıza, bilişsel ve telafi stratejilerini doğrudan; sosyal, duyuşsal ve üstbilişsel stratejileri ise dolaylı stratejiler olarak sınıflandırmıştır.

Görüldüğü üzere, yazma stratejilerine dair farklı sınıflandırmalar ve teorik yaklaşımlar bulunsa da, özellikle hangi stratejilerin hangi düzeydeki öğrencilere daha uygun olduğu konusunda netlik kazandırılmış sistematik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yazma stratejilerinin etkili biçimde öğretilmesi için hem yapılandırılmış öğretim süreçlerine hem de öğrencilerin aktif olarak katıldığı uygulama temelli etkinliklere gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda, etkileşimli yazma stratejisi, öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla iş birliği içinde yazma sürecine katıldığı, planlama, yazma, gözden geçirme ve yayımlama gibi tüm aşamaları birlikte deneyimlediği bütüncül bir strateji olarak dikkat çekmektedir. Ancak literatür incelendiğinde, bu stratejiye ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu, özellikle Türkçe dersi kapsamında ve ilkokul düzeyinde uygulamalı araştırmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

2.5.1. Model Olarak Yazma

Yazma öğretiminde etkili yöntemlerden biri olan model olma yaklaşımı, öğrencilerin başarılı bir yazma sürecine dair temel becerileri gözlemleyerek öğrenmelerine olanak sağlar. Bu yöntemde öğretmen, yazma sürecini öğrencilerin önünde bizzat gerçekleştirerek, yazma eylemini somut ve anlaşılır hale getirir. Öğretmenin kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederken “sesli düşünme” stratejisini kullanması, öğrencilerin yazma sürecinde hangi zihinsel adımların izlendiğini, fikirlerin nasıl yapılandırıldığını ve karşılaşılan sorunların nasıl aşıldığını doğrudan gözlemlemelerine olanak tanır (Yıldız, 2018).

Bu süreç boyunca öğrenciler, deneyimli bir yazarın yazarken nelere dikkat ettiğini, yazısını nasıl düzenlediğini, imlâ ve noktalama konusundaki kararlarını nasıl verdiğini ve anlam bütünlüğünü nasıl sağladığını gerçek zamanlı olarak takip edebilirler. Böylece yazma süreci, yalnızca teorik bir bilgi olmaktan çıkarak, somut ve uygulanabilir bir öğrenme deneyimine dönüşür. Özellikle yazma konusunda özgüven eksikliği yaşayan öğrenciler için bu süreç, yazmanın doğasında yer alan hataların da öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu fark etmeleri açısından büyük önem taşır (Zhou & Hiver, 2022).

Model yazma süreci, belirli planlamaları içeren yapılandırılmış bir yaklaşımdır. Bu bağlamda öğretmen:

- ✓ Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak yazma etkinliğinin kapsamını ve hedeflerini önceden planlar. Bu planlamada öğrenci yaş grubu, ilgi alanları ve kazanılması hedeflenen yazma becerileri göz önünde bulundurulur.
- ✓ Yazma konusunun seçiminde öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden, yaşantılarından ve ön bilgilerinden yararlanarak onları sürece dâhil eder. Bu etkileşimli yaklaşım, yazma konusunun öğrencilerle bağ kurmasını ve sürece daha istekli katılım sağlamalarını kolaylaştırır.
- ✓ Yazarken sesli düşünme yöntemini kullanarak, neyi neden yazdığını, hangi kelimeyi niçin tercih ettiğini, yazının akışını nasıl kurduğunu öğrencilere açıkça ifade eder. Böylece öğrenciler, yazının arka planındaki zihinsel süreçleri fark eder.
- ✓ Yazı yazma sürecinde öğrencilerle amaç ve hedefler konusunda sürekli iletişim hâlinde olur. Yazının amacı, hedef kitle ve tür gibi konularda öğrencilere rehberlik eder.
- ✓ Öğrenme ortamında bulunan sözlük, dilbilgisi kılavuzu gibi kaynaklardan yararlanmayı teşvik eder. Aynı zamanda yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımına özen gösterir ve bu konuda öğrencilere örnek olur (Traga, 2021).

Model olma yaklaşımı, yazma becerilerinin gelişiminde yalnızca teknik yeterliklerin değil, aynı zamanda yazma motivasyonunun da artmasına katkı sağlar. Öğrenciler, yazmanın sadece "doğru" ya da "yanlış" metinler oluşturmakla sınırlı olmadığını, yazının gelişen ve değişen bir süreç olduğunu gözlemledikçe yazma faaliyetlerine daha istekli ve özgüvenli katılmaktadırlar (Adıgüzel vd., 2023).

Bu yaklaşım, aynı zamanda yazma stratejilerinin öğretiminde de önemli bir araç olarak kullanılabilir. Çünkü stratejilerin nasıl uygulanacağına dair yalnızca teorik bilgi vermek, öğrencilerin bu bilgiyi içselleştirmesini zorlaştırabilir. Ancak model olma sürecinde öğretmen, doğrudan uygulama göstererek stratejilerin kullanımını somutlaştırır ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır. Öğrenciler, zamanla öğretmenin kullandığı stratejileri kendi yazılarına entegre ederek bağımsız ve etkili yazma becerileri geliştirebilir.

2.5.2. Paylaşımlı Yazma

Paylaşımlı yazma stratejisi, öğretmenin liderliğinde yürütülen, ancak öğrencilerin de sürecin belirli aşamalarında aktif olarak yer aldığı iş birliğine dayalı bir yazma yöntemidir. Bu yaklaşımda temel yazma sorumluluğu öğretmene ait olmakla birlikte, öğrenciler sürece dâhil

olarak düşünsel katkılar sunar ve yazının şekillenmesinde etkili rol oynarlar. Yazının teknik olarak oluşturulması öğretmen tarafından gerçekleştirilirken, öğrenciler içerik üretimi, fikir geliştirme ve metin düzenleme gibi kavramsal aşamalarda aktif şekilde yer alırlar (Virginia Department of Education, 2004).

Paylaşımlı yazma stratejisinin en temel avantajlarından biri, öğrencilerin yazma sürecinin bilişsel yükünden geçici olarak arındırılması sayesinde yalnızca fikir üretmeye, dili yapılandırmaya ve metinsel organizasyonu anlamaya odaklanabilmeleridir. Böylece yazma süreci, öğrenciler için bir gözlem, katılım ve öğrenme alanına dönüşür. Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde yazının nasıl planlandığını, geliştirildiğini, düzenlendiğini ve son hâline getirildiğini adım adım izleyerek öğrenirler (Wang & Troia, 2023).

Bu stratejide öğretmenin rolü, süreci yönlendiren ve model olan konumda tanımlanır. Öğretmen (Pham, 2021):

- ✓ Yazılacak metnin konusu üzerinde öğrencilerle birlikte karar verir veya öğrencilerin yaşantılarından ilham alarak konuyu belirler.
- ✓ Yazma sürecinin her aşamasını (planlama, oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve sunma) sistematik biçimde uygular.
- ✓ Öğrencilerin yazma sürecine verdiği katkıları dikkatle gözlemler ve gelişimlerini izleyerek değerlendirmeler yapar.
- ✓ Süreç boyunca öğrencilere uygun yazma stratejilerini tanıtır ve bu stratejilerin ne zaman, nasıl uygulanacağını örnekleyerek öğretir.

Öğrencilerin rolü ise daha çok katılımcı ve gözlemleyici olmaktır. Paylaşımlı yazma sürecinde öğrenciler (Yıldız, 2018):

- ✓ Öğretmenin yazma uygulamalarını dikkatle takip eder, yapılanları gözlemler ve yazının nasıl oluşturulduğunu anlamaya çalışır.
- ✓ Kendi fikirlerini paylaşmaktan çekinmeden, hata yapmaktan korkmadan sürece katkı sunar, risk alır ve yaratıcı düşünmeye teşvik edilir.
- ✓ Süreç içinde öğrendikleri yazma stratejilerini farklı metin türlerine nasıl uygulayabileceklerini deneyimleyerek keşfederler.

Paylaşımlı yazma stratejisi, öğrencilerin yalnızca pasif izleyici değil, aynı zamanda aktif bir düşünme ortağı olmalarını sağlayarak yazma sürecine olan ilgilerini ve motivasyonlarını

artırır. Öğretmenin yazmayı modellemesi ve öğrencilerle birlikte karar alma süreçlerini paylaşması, öğrencilerin yazma becerilerinde gelişim sağlamalarına katkı sunar. Ayrıca, yazının sadece bireysel bir faaliyet değil, iş birliği içinde yürütülebilecek sosyal ve bilişsel bir süreç olduğunu deneyimleme fırsatı verir (Gaya & Özenç, 2025).

Bu bağlamda, paylaşımlı yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazma sürecini çok yönlü bir şekilde deneyimlemelerine fırsat tanıyan etkili bir strateji olarak görülmektedir. Öğretmenin yapılandırılmış rehberliğiyle gerçekleşen bu süreçte öğrenciler hem yazma stratejilerini gözlem yoluyla öğrenir hem de bu stratejileri kendi yazılı anlatımlarına transfer etmeyi zaman içinde başarırlar.

2.5.3. Rehberli Yazma

Rehberli yazma stratejisi, öğretmenin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak, benzer gereksinimlere sahip küçük öğrenci gruplarını ya da bireysel öğrencileri desteklemesini içermektedir. Yazma sürecinde öğretmen, üzerinde çalışılacak konu, kullanılacak yöntemler veya uygulanacak diğer faaliyetlerle ilgili öncelikle öğrencilere detaylı bilgi aktarır. Öğrenciler bu bilgilendirmeyi aldıktan sonra, öğretmen rehberliğinde ya bireysel olarak ya da grup halinde yazma çalışmaları gerçekleştirilir (Virginia Department of Education, 2004). Bu yöntemde, öğrencilerin farklı yazma seviyeleri göz önünde bulundurularak esnek gruplar oluşturulması esastır. Ayrıca, öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri doğrultusunda öğrencilere özgü öğrenme planları hazırlanır. Öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişim, bu destekleyici yaklaşımla hızlanır ve pekişir. Bu süreçte öğrencilerin yazma motivasyonları artarken, aynı zamanda işbirliği ve iletişim becerileri de gelişir.

Bu yöntem kapsamında yapılan faaliyetlerin en kritik kısmı, yazma becerilerinde benzer eksiklikler taşıyan öğrencilerin tespit edilerek bu öğrencilerden geçici gruplar oluşturulmasıdır. Çünkü öğrencilerin ihtiyaçları giderildikçe, grup üyeleri değişmekte ve oluşturulan gruplar süreklilik arz etmemektedir (Sabbah, 2021). Öğretmen rehberliğinde; öğrenciler dikkatle gözlemlenir ve ihtiyaç duydukları öğrenme ortamı buna göre şekillendirilir. Öğretmenin desteğiyle, öğrencilerin kendi başlarına yazma yeteneklerini geliştirmeleri sağlanır. İlgi alanları, yetenekleri ve ihtiyaçları bakımından benzer olan öğrenciler, farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak belirlenir. Ayrıca, öğretmenler sürekli geri bildirim vererek öğrencilerin yazılı anlatımında ilerleme kaydetmelerini

destekler (Karaoğlu & Çetinkaya, 2022). Öğrenciler ise bağımsız yazma becerilerini geliştirme sürecinde özgüven kazanır. Gönüllülük esasına dayalı olarak, grup veya sınıf içi yazma etkinliklerine katılım göstererek yeteneklerini pekiştirirler. Bu süreç, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal yazma deneyimlerini zenginleştirir ve öğrenme motivasyonlarını artırır (Rohde, 2015).

2.5.4. Bağımsız Yazma

Yazma becerilerinin kazandırılmasında temel bir aşama olarak, yazma, rehberli yazma ve paylaşımlı yazma tekniklerinin uygulanmasının ardından bağımsız yazma faaliyetlerine geçilir. Bu süreçte öğrenciler, kendi tercih ettikleri yazı türlerinde ve ilgilerini çeken konularda üretim yapma şansı elde ederler. Bağımsız yazma aşaması, öğrencilerin yazma eylemine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini teşvik ederek, kendilerini ifade etme, eleştirel analiz yapma, sorun çözme, akıcı bir dil kullanımı ve cesurca fikirlerini dile getirme becerilerinin gelişimini sağlar. Öğrenciler bireysel olarak yazma etkinliklerini sürdürürken, her adımda öğretmenler tarafından yakından takip edilip değerlendirilir ve ihtiyaç duydukları alanlarda rehberlik ile desteklenirler (Kusuma, 2015).

Bağımsız yazma stratejisinde öğretmen, Gaya ve Özenç (2025)'in belirttiği gibi;

- ✓ Öğrencilerin kendi başlarına yazma becerilerini geliştirebilecekleri teşvik edici ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratır.
- ✓ Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını kolaylaştırarak kendi gelişimlerini fark etmelerine yardımcı olur.
- ✓ Yazma sürecinde ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesinde aktif destek sağlar.
- ✓ Ancak, öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyerek mümkün olduğunca müdahaleyi sınırlı tutar ve böylece öğrencilerin bağımsızlık kazanmasını destekler.

Öte yandan, bağımsız yazma sürecindeki öğrenciler;

- ✓ Kendi kendilerine çalışma alışkanlığı kazanarak yazma çalışmalarının yapısal özelliklerini öğrenirler.
- ✓ Yaptıkları yazma faaliyetlerinden edindikleri kazanımları düzenli olarak izler ve kayıt altına alırlar.
- ✓ Gerekli durumlarda arkadaşlarından destek alma yoluna giderler.

- ✓ Ayrıca, yazma deneyimlerini tartışarak, düşüncelerini paylaşır ve bu sayede yazma sürecine yönelik bilinçleri artar.

Bağımsız yazma, öğrencilerin sorumluluk alma ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini güçlendirirken, dil becerilerinde kalıcı gelişim sağlamalarına da zemin hazırlar. Bu aşama, yazma sürecinin en özgürleştirici kısmı olarak kabul edilir; çünkü öğrenciler hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme yeteneklerini tam anlamıyla ortaya koyabilirler. Öğretmenin rolü, rehberlik ve motive edici destek sunmaktan çok, öğrencilerin kendi içsel motivasyonlarını harekete geçirmek ve yazma sürecine aktif katılımlarını artırmaktır (Garip, 2018). Ayrıca, bağımsız yazma yoluyla öğrenciler, yazılı anlatım becerilerinin yanı sıra öz disiplin, problem çözme ve iletişim yetkinliklerini de geliştirme fırsatı bulur.

2.5.5. Derinleştirerek Yazma

Derinleştirerek yazma stratejisi, öğrencilerin yaratıcı yazma kapasitelerini artırmayı hedefleyen ve bilgilendirici metinlerin dilsel yapısı ile içerik özelliklerini dikkate alan kapsamlı bir yazma yöntemidir. Bu yöntemde, öğrenciler kavramları ayrıntılı biçimde inceleyip, yazı üretiminde bu kavramları bilinçli olarak kullanmayı öğrenirler. Böylelikle, hem metnin yapısal düzeni hem de anlatımın içerik zenginliği etkili şekilde planlanıp ortaya konur (Pappas, 2006). Bu yaklaşımda, bilgilendirici metinlerden hareketle temel gerçeklerin ve tanımlamaların yer aldığı metinlerin yaratıcı yazı türlerine dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, bilgilendirici türlerin detaylı analiz edilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı şekilde geliştirmelerine olanak sağlar (Abbott vd., 2010). Ayrıca, derinleştirerek yazma sürecinde, öğrencilerin yazılarını daha etkili ve etkileşimli biçimde geliştirebilmeleri için, yazdıklarını paylaştıkları bir yazma arkadaşıyla işbirliği yapmaları teşvik edilir (Bourque, 2016). Yazma arkadaşı ile yapılan bu işbirliği, öğrencilerin yazılarına ilişkin eleştirel düşünme becerilerini artırır ve yazım kuralları ile dilbilgisi hatalarının farkına varmalarını sağlar. Öğrencilerin yazma arkadaşlarıyla birlikte hazırladıkları metinlerde, karmaşık ve anlam bütünlüğü zayıf cümleler daha kolay fark edilir ve bu durum, hataların düzeltilmesini kolaylaştırıp öğrenmenin kalıcılığını yükseltir (Limbrick & Knight, 2005). Bu strateji aynı zamanda, öğrenciler arasında sosyal etkileşimi artırarak yazma sürecini daha motive edici hale getirir. Öğrencilerin metinlerini tartışma ortamında savunmaları, eleştirel bakış açılarının gelişmesine ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlar. Ayrıca, derinleştirerek yazma yöntemi, öğrencilerin düşüncelerini organize etmeleri ve daha kapsamlı içerikler oluşturmaları için bir rehberlik işlevi görür. Böylece, yazılı anlatımda hem

dilsel hem de bilişsel becerilerin birlikte gelişmesi mümkün hale gelir. Öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımı, akademik başarılarını da olumlu yönde etkiler.

Derinleştirerek yazma stratejisinin temel amaçları Timmermans ve Johnson (2017) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini güçlendirerek yazma sürecini daha cazip ve keyifli hale getirmek,
- ✓ Bu yöntemin çok çeşitli akademik disiplinlere uyarlanabilmesi sayesinde öğrencilerin genel okul başarılarında artış sağlamak,
- ✓ Eğitimcilerin yazma öğretimine ilişkin olumlu bakış açıları geliştirmelerini desteklemek ve öğrencilerin yazılarını farklı açılardan analiz edip değerlendirebilmelerine olanak tanımak,
- ✓ Öğrencilerin yazarlık becerileri ve kelime dağarcıklarını sistematik biçimde zenginleştirip ilerletmek,
- ✓ Ayrıca, öğrencilerin yazma kapasitelerini artırarak ailelerin de bu öğretim yaklaşımına yönelik olumlu tutumlar benimsemelerine katkıda bulunmaktır.

Buna ek olarak, derinleştirerek yazma stratejisi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini teşvik ederken yazılı anlatımdaki özgüvenlerini de artırmayı hedefler. Strateji, öğrencilere sadece dilbilgisi ve yazım kuralları değil, aynı zamanda metin yapılandırma ve içerik geliştirme konularında da rehberlik sunar. Öğretmenlerin rehberliğinde yürütülen bu süreç, öğrencilerin bağımsız ve yaratıcı yazılar üretmelerini kolaylaştırır. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, yazma sürecine daha fazla dahil olarak, yazılı ifade yeteneklerini hem nicelik hem de nitelik açısından önemli ölçüde ilerletebilirler. Sonuç olarak, derinleştirerek yazma, akademik başarıyı destekleyen ve yazma becerilerinin kalıcılığını sağlayan etkili bir pedagojik yaklaşımdır.

Derinleştirerek yazma stratejisi, ilkokuldan yükseköğretim düzeyine kadar geniş bir yelpazede etkili şekilde uygulanabilen bir yaklaşımdır. Özellikle ilkokulun ilk dört sınıfında, öğrencilerin bilgilendirici metinleri temel alarak kelime dağarcıklarını zenginleştirmeleri ve genel kültürlerini geliştirmeleri kritik bir rol oynar. Bu erken dönemde oluşturulan sözcük temeli, öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha sağlam bir yapı kurmalarını sağlar; böylelikle yazıların stilistik öğeleri, metin organizasyonu ve akademik dil becerileri gelişim gösterir (Pappas, 2006).

Ayrıca, bu strateji öğrencilerin okuma-anlama yeteneklerini destekleyerek, farklı türlerde metinlere aşinalık kazanmalarına imkân tanır. Öğrencilerin, yazılı ifadelerinde daha etkili ve anlamlı cümleler kurabilmeleri için kelime seçimi ve cümle yapısı üzerinde bilinçli farkındalık kazanmaları teşvik edilir. Eğitimciler, bu süreçte öğrencilere çeşitli yaratıcı yazma görevleri sunarak düşüncelerini daha derinlemesine ifade etmelerine yardımcı olur. Böylece, yazma becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri de paralel olarak gelişir. Bu çok yönlü gelişim, öğrencilerin akademik başarısını artırmakla kalmayıp, onları yaşam boyu öğrenmeye de hazırlayan sağlam bir temel oluşturur (Soysal & Tavşanlı, 2023).

2.5.6. Etkileşimli Yazma

Etkileşimli yazma, bir metin oluşturmak için bir grup çocuk ve öğretmenin işbirliği içerisinde kalemi paylaştıkları Ohio Eyalet Üniversitesi'nde olan bir grup araştırmacı ve Columbus Devlet Okullları'nda olan eğitimciler tarafından geliştirilen bir öğretim bağlamıdır (Button vd., 1996; McCarrier vd., 1999). Etkileşimli yazma stratejisinin kökeni, "paylaşılan yazı "terimini bulan Moira McKenzie tarafından geliştirilmiş bir sürece dayanmaktadır (McKenzie, 1985). McKenzie, paylaşılan yazının bir çocuk edebiyatı seçkisi, bir sınıf olayı ya da çocukların çalıştıkları başka bir içerik alanındaki bir konu gibi özgün amaçlardan oluşması gerektiğini belirtmektedir. Etkileşimli yazma, öğretmen ve öğrencilerin yazma süresi boyunca yazma sorumluluğunu paylaştıkları daha çok yazma konusunda hevesli olmayan öğrencilere kılavuzluk ederek bu öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirmeyi hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır (Yıldız, 2018). Etkileşimli yazma, öğretmen ve öğrencilerin yazma çalışmaları sürecinde mesajlara hep beraber karar verdikleri bir stratejidir (Pinnell & McCarrier, 1994, s. 149-170). Brotherton ve Williams'a (2002, s. 8–19) göre ise etkileşimli yazma, öğretmen rehberliğinde yürütülen ve öğrencilerin iş birliğiyle iskele kurarak ilerlediği genç yazarların kullandığı bir öğretim etkinliğidir. Etkileşimli yazma stratejisinde yazma süreci, öğretmen ve öğrencilerin iş birliği içinde yürüttüğü ortak bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler yalnızca düşüncelerini ve yazılarını değil, aynı zamanda yazmayla ilgili sorumlulukları da paylaşmaktadır. Örneğin, yazan öğrenciye eşlik eden bir başka öğrenci; yazım kurallarını, cümle yapılarını, kelime seçimlerini, fikir bütünlüğünü ve metnin düzenini gözden geçirme görevini üstlenmektedir. Böylece öğrenciler, etkileşimli yazma sürecinde birbirlerine metaforik anlamda iskele kurarak yardımcı olurlar (Button vd., 1996, s. 446–455).

Etkileşimli yazma dinamik bir süreçtir ve sürecin her aşamasında öğretim kararları alınırken sadece grubun değil aynı zamanda bireysel olarak çocuğun öğrenmesinin sağlanmasında öğretmenin rolü değişir (Button, 1992; Wiley, 1994). Etkileşimli yazma çalışmaları sırasında öğretmen;

- Yazma konusuna karar verir.
- Öğrencileri yeni strateji ve becerileri kullanmaları için cesaretlendirir.
- Öğrencilere yazma sürecinde destek olmak için sesli düşünme stratejilerini kullanır.
- Metni gözden geçirir, yanlışları düzeltir gerek varsa planı günceller.
- Tamamlanan metinlerin okunması sürecinde öğrencileri dinler.
- Öğrencilerin metinleri tekrar tekrar okumasını ve düzeltmesini ister (Yıldız, 2018, s. 15).

Etkileşimli yazma, öğretmenlere öğrenci grubu için bireysel ve kolektif anlam taşıyan bir metin oluşturmak için okuma öğretimi ve amaçlı yazma öğretimi fırsatı sağlar. Etkileşimli yazma stratejisinin hedefi, öğrencilerin yazma işleminin ne demek olduğunu anlamasını sağlamaktır. Öğretmenler öğrencilerden neler beklendiğini bağımsız yazma esnasında modeller. Öğretmen ve öğrencilerin işbirliğiyle yazacakları metnin planlanmasıyla ders başlar ve verilen sözlü mesajlar birkaç defa gözden geçirilerek öğretmen ve öğrenciler arasında "kalem paylaşılarak" (McCarrier vd., 2000, s. 17) sözlü mesajlar sözcük sözcük yazılır. Wiley (1999), etkileşimli yazmayı çeşitli yazarları onların bulunduğu sınıf seviyelerine göre ilişkilendirerek tanımlamaktadır. Wiley, anaokulu ve birinci sınıf seviyesinde uygulanan etkileşimli yazma stratejisinin temel noktasının metin oluşturmak olduğunu ve çocuklarla birlikte günlük olarak yapılmasını, ikinci sınıf seviyesinde temel noktanın metnin kompozisyonu olduğunu belirtirken McCarrier ve arkadaşları ise (1999), bütünüyle etkileşimli yazmanın ele alındığı bir kitapta etkileşimli yazmanın çocuklara yazım kurallarından çok daha fazlasını öğretmek için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Yazarlar, etkileşimli yazma stratejisinin yazma sürecinde genç yazarlar için sadece metinlerin nasıl oluşturulduğunu anlamalarına yardımcı olmada değil aynı zamanda yazma becerisi veya yazma sürecine ilişkin bir anlayış geliştirmelerinde yardımcı olan bir müfredat olduğunu savunurlar. Etkileşimli yazma stratejisi, bilişsel ve sosyokültürel öğrenme teorilerine dayanmaktadır (Clay, 2001; Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Öğretmen ve öğrenciler arasında sosyokültürel olarak oluşan yazma süreçleri içerisinde bilişsel süreçler de konumlandırılarak geliştirilir. Etkileşimli yazma stratejisinde, öğrenciler arasında akran desteği oldukça önem kazanarak süreç boyunca yoğun bir biçimde kullanılan

sözlü anlatım yöntemi, öğrencilerin hem sosyal becerilerini hem de dil becerilerini geliştirerek onların devamlı olarak aktif olma konusunda cesaretlendirmekte ve desteklemektedir (McCarrier vd., 2000). Strateji uygulanırken akran desteğinin verimli bir şekilde sağlanabilmesi için kalem paylaşan öğrencilerin doğru belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Böylece iş birliğine dayalı oluşturulan öğretim ortamında yazma becerisi iyi olan öğrenciler yazma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilere akran desteği sağlamış olurlar. Öğrenciler bu strateji yoluyla oluşturacakları metin üzerinde işbirlikli bir şekilde daha kontrollü ilerleme kaydettiklerinden dolayı daha kaliteli ürünler ortaya çıkmaktadır (Fountas & Pinnell 2006, s. 35). Etkileşimli yazma stratejisinin uygulandığı derslerin başlangıcında öğrenciler, öğretmenin ve diğer arkadaşlarının neler söylediklerini ve neler yaptıklarını gözlemleyerek az katılım gösterebilirler; fakat zaman ilerledikçe ve öğretmen ve akran desteğiyle öğrencilerin katılım oranı artar (Lave & Wenger, 1991). Öğrencilerin özgüveni ve yetkinlikleri arttıkça, öğretmen kademeli olarak desteğini azaltarak kendisinin daha az öğrencilerin daha çok yazmalarını sağlar (Rogoff, 1990). En sonunda öğretmen öğrencilere kendi kalem ya da tabletlerini vererek katılımı artırarak sorumluluğu öğrencilere yükler. Böylece öğrenciler bu süreçte hem bilişsel hem de kültürel araçları kullanma becerisi kazanır (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Yani öğrenciler yazma etkinliğine gözlem sürecinden başlayarak asgari düzeyde katılıma daha sonra da tam katılım düzeyine geçiş yaparlar (Lave & Wenger, 1991). Etkileşimli yazma dersleri süresince öğretmenin öğrencilerle kurmuş olduğu diyaloglar öğrencilerin öğrenmesini destekleyen önemli bir pedagojik araçtır. Etkileşimli yazma dersleri sonunda öğrenciler, öğretmenin yönergelerini benimseyerek öğretmenin öğretmiş olduğu yazma stratejilerini bağımsız olarak yazmaya başladıklarında da kullanabilirler (Alexander, 2006; Boyd & Markarian, 2011). Kısacası etkileşimli yazma stratejisinin kullanıldığı her ders öğrencilerin yazmayı öğrenmesi konusunda çıraklık dönemi sağlar (Dennen, 2004).

Etkileşimli yazma stratejisini daha etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmek için (El-Salahat, 2014);

- Öğretmenler yazma sürecinde öğrencilere kılavuzluk yaparak onların kendi becerilerini keşfetmelerine yardım etmeli,
- Yazma etkinliği öğretmen tarafından bir ders ya da ödev olarak değil bir öğrenme etkinliği olarak verilmeli,
- Asıl amaç yazma sürecinin öğrenilmesi olmalı,

- Yazma sürecine pozitif yaklaşılarak dersler monoton olarak işlenmemeli,
- Yazma sürecinin daha verimli ve eğlenceli geçmesi için stratejilerden faydanılmalı,
- Kalemi paylaşanlar veya diğer bir deyişle yazma eşleri süreci iyi planlamalı,
- Yazma çalışmalarının bulunduğu sergi alanları oluşturularak öğrencilerin yazmış olduğu eserler mutlaka sergilenmelidir.

Araştırmacılar, özellikle erken yaş gruplarında etkileşimli yazma stratejisinin kullanımını önermektedir (El-Salahat, 2014). Çünkü söz konusu olan bu strateji ile öğrenciler yazma sürecinde kendilerini daha güvende hissederek daha özgün metinler oluşturabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma eylemine karşı daha istekli olmalarını sağlamakta ve sürecin daha eğlenceli bir hâl almasına katkıda bulunmaktadır. Etkileşimli yazma sürecinde öğrenciler, metinlerinin uzunluğunu kendileri belirleyebilmekte; öğretmenler ise öğrencilerin yazma sürecine rehberlik ederek onların daha doğru ve etkili bir biçimde yazmalarına katkı sunmaktadır. Bu stratejinin temel amacı, yazma sürecini geleneksel yöntemlerden farklılaştırarak daha eğlenceli ve ilgi çekici bir hâle getirmektir. Etkileşimli yazma yaklaşımında temel alınan unsur, yazma sürecinin bir öğrenme aracı olarak kullanılmasıdır (Peyton & Kreeft, 1990).

2.5.6.1. Etkileşimli Yazma Süreci

Etkileşimli yazma süreci, aşağıdaki aşamalar izlenerek uygulanabilmektedir (McCarrier, 2000, s. 73):

Adım 1: Deneyim ve Yaşam Paylaşma

Yazma etkinliğine başlamadan önce, öğretmen ve öğrenciler daha önce yaşadıkları deneyimleri tartışarak konu seçimi için zemin hazırlarlar. Bu paylaşımlar, sınıf ve okul içi ortak deneyimler olabileceği gibi öğrencilerin ev hayatı ve sosyal çevresinden elde ettikleri yaşantılar da olabilir. Öğrencilerin tamamının sürece aktif katılması ve fikirlerini özgürce ifade etmesi önemlidir. Bu aşamada, öğrencilerin farklı bakış açıları ortaya çıkarak yazma sürecine zenginlik katılır.

Adım 2: Yazma Arkadaşlarının Oluşturulması (Kalem Paylaşımı)

Bu aşama, "Kalem Paylaşımı" olarak da adlandırılmakta olup, etkileşimli yazma sürecinin önemli bir bileşenidir. Bu adımda öğretmen, öğrencilerin akademik yeterlik düzeylerini,

yazma becerilerini ve hazırbulunuşluk durumlarını dikkate alarak yazma arkadaşlarını planlı bir biçimde eşleştirir. Söz konusu eşleştirme süreci, öğrenenler arasında karşılıklı destek, model alma ve deneyim aktarımı olanaklarını artırmayı amaçlar. Bu bağlamda, yazma arkadaşlığı uygulaması; deneyimli, yazma konusunda daha yetkin öğrencilerin görece daha az deneyimli akranlarına rehberlik etmesi esasına dayanır. Böylece, öğrenciler hem kendi yazma becerilerini pekiştirir hem de başkalarının yazma sürecine aktif biçimde katkıda bulunarak sosyal öğrenme ortamı oluştururlar. Öğrenciler, birlikte metin üretimi sürecinde fikir alışverişinde bulunur, dilsel yapıların doğru kullanımını gözlemler ve birbirlerinin stratejilerinden öğrenirler. Yazma arkadaşlarının oluşturulması, yalnızca bireysel öğrenme çıktılarının geliştirilmesine değil, aynı zamanda öğrenme topluluğu bilincinin yerleşmesine de hizmet eder. Bu süreçte öğretmen, hem öğrenciler arasındaki etkileşimi yönlendirir hem de işbirliğinin nitelikli biçimde sürdürülmesini sağlar. Sonuç olarak, "Kalem Paylaşımı" uygulaması, yazma öğretiminde destekleyici, etkileşim temelli ve öğrenme çerçevesi sunan bir öğrenme ortamı oluşturarak yazma sürecinin daha verimli, motive edici ve katılımcı bir hale gelmesine katkı sağlar.

Adım 3: Ortak Konunun Belirlenmesi

Yazma eşleri, birlikte tartışarak üzerinde uzlaşacakları ortak bir konu seçerler. Bu aşama, öğrencilerin karşılıklı iletişim ve fikir alışverişini artırarak yazma sürecine katılımlarını güçlendirir. Seçilen konu, öğrencilerin ilgi alanlarına ve deneyimlerine uygun olmalıdır ki yazma isteği canlı kalsın. Ayrıca, ortak bir konu belirlemek takım çalışması ve sorumluluk bilincini pekiştirir.

Adım 4: Konu Başlıklarının Oluşturulması

Konunun belirlenmesinden sonra, öğrenciler anlatımı planlamak amacıyla mantıklı ve anlamlı ana başlıklar oluştururlar. Bu başlıklar, metnin düzenli ve tutarlı olmasını sağlayacak şekilde dikkatle seçilir. Başlıkların hazırlanması, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde organizasyon yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda metnin daha kolay anlaşılmasını sağlayarak okuyucunun ilgisini korur.

Adım 5: Metin Yazım Süreci

Metnin oluşturulmaya başlandığı bu safhada, öğretmen yazılanları yüksek sesle okutarak hem okuma hem yazma becerilerinin birlikte gelişmesini sağlar. Bu yöntem, öğrencilerin yazım yanlışlarını erken fark etmelerine olanak verir. Yazma arkadaşları, sözcük seçimleri, cümle yapıları ve yazım kuralları gibi alanlarda birbirlerini destekler ve metnin kalitesini

artırmak için iş birliği yaparlar. Bu iş birliği, öğrencilerde eleştirel düşünme ve sorumluluk duygusunu güçlendirir.

Adım 6: Metnin Gözden Geçirilip Düzenlenmesi

Tamamlanan metinler öğretmen rehberliğinde tekrar okunur ve gerekli düzenlemeler yapılır. Bu aşamada öğrenciler geri bildirim alır ve metinlerini geliştirme fırsatı yakalarlar. Düzenleme süreci, yazılı ifade becerilerinin gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, bu aşamada yapılan düzenlemeler, öğrencilerin hata farkındalığını artırarak öğrenmenin kalıcılığını destekler.

Bu süreç boyunca öğrenciler, hem bireysel hem de ortak sorumluluk alma deneyimi kazanır. Yazma etkinliklerinin etkileşimli yapısı, öğrenciler arasında iletişimi güçlendirirken, yazma becerilerinin sosyal boyutunu da ön plana çıkarır. Sürekli geri bildirim alma ve verme mekanizması, öğrenmeyi pekiştirerek öğrencilerin özgüvenlerini artırır. Böylece yazma süreci hem akademik gelişim hem de kişisel gelişim açısından zenginleşmiş olur.

2.6. Vygotsky'nin Sosyokültürel Öğrenme Kuramı ve Araştırmaya Kuramsal Yansımaları

Lev Vygotsky, 1896 yılında Belarus'un Orsha kasabasında doğmuş, psikoloji, felsefe ve dil alanlarında eğitim almış önemli bir Sovyet psikolog ve eğitim teorisyenidir. 1920'lerde Sovyetler Birliği'nde eğitim psikolojisi alanında çalışmalar yapmaya başlayan Vygotsky, insan gelişimini toplumsal ve kültürel bağlamlar içinde ele alan öncü bir yaklaşım ortaya koymuştur (Wertsch, 1998). En önemli eserlerinden biri olan "Düşünce ve Dil" (1934) adlı kitabında, dilin bireyin bilişsel gelişimindeki merkezi rolünü vurgulamış, bireyin zihinsel süreçlerinin dil yoluyla şekillendiğini göstermiştir (Berk & Winsler, 1995). Vygotsky'nin sosyal öğrenme teorisi, bireylerin bilişsel gelişiminin sadece bireysel deneyimlerle değil, sosyal etkileşimler ve kültürel faktörler aracılığıyla biçimlendiğini savunur. Bu yaklaşım, Piaget'in bireysel bilişsel gelişim teorisinden ayrılarak, öğrenme ve gelişimin toplumsal ve kültürel bağlamlara bağlı olduğunu öne çıkarır.

Vygotsky'nin kuramı temel olarak sosyal etkileşim, kültürel araçlar, yakınsak gelişim alanı (ZPD) ve öğrenme çerçevesi (scaffolding) kavramları üzerine inşa edilmiştir (Vygotsky, 1978). Sosyal etkileşim, Vygotsky'ye göre bilişsel gelişimin anahtarıdır. Çocuklar, yetişkinler ve daha deneyimli yaşıtlarıyla etkileşime girdikçe düşünce ve davranışları gelişir. Bu etkileşimler sırasında çocuklar, çevrelerindeki daha bilgili bireylerin rehberliğinde yeni

bilgi ve beceriler kazanırlar. Sosyal etkileşim, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu gösterirken, bu süreçte çocukların çevresindeki kişilerle kurdukları iletişim bilişsel gelişim için temel bir araçtır. Vygotsky'nin bu vurgusu, öğrenmenin bireysel değil, sosyal bir eylem olduğunu ortaya koyar (Wertsch, 1991b).

Kültürel araçlar ise, öğrenmenin gerçekleştiği ortamda kullanılan dil, semboller, yazı ve sayılar gibi bilgi iletim araçlarını ifade eder. Vygotsky'ye göre, bireyler düşünce süreçlerini bu kültürel araçları kullanarak geliştirirler. Özellikle dil, bu araçların en önemlisidir ve bilişsel gelişimde merkezi bir konuma sahiptir. Dil, bireyin düşüncelerini organize etmesini ve başkalarıyla paylaşmasını sağlayan temel bir araç olarak işlev görür. Vygotsky, dil ve düşünce arasındaki bu iç içe geçmiş ilişkiyi inceleyerek, dilin yalnızca iletişim için değil, aynı zamanda düşünsel faaliyetlerin yapılandırılması için de vazgeçilmez olduğunu göstermiştir. Dilin bu işlevi, sosyal konuşma ve içsel konuşma aşamalarıyla açıklanır. Sosyal konuşma, çocukların diğer insanlarla iletişim kurmak için kullandığı dışa dönük dil iken, içsel konuşma, bireyin kendi düşüncelerini düzenlemek için kullandığı sessiz, içsel dil biçimidir. Bu iki aşama, bilişsel gelişimin dil yoluyla nasıl ilerlediğine dair önemli bir pencere açar (Wood vd., 1976).

Vygotsky'nin kuramının belki de en bilinen kavramı olan Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development – ZPD), çocuğun kendi başına yapamadığı ancak daha yetkin bir rehber eşliğinde başarabileceği görevleri tanımlar. ZPD, çocuğun mevcut gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı temsil eder ve eğitimin odaklanması gereken alanı gösterir (Luria, 1981). Bu kavram, eğitimde öğretmenlerin ve daha yetkin akranların çocuğa destek vererek öğrenmeyi nasıl kolaylaştırabileceğine dair pratik bir çerçeve sunar. Vygotsky'ye göre, öğrenme ancak ZPD'de gerçekleşir; çünkü çocuk, bu destekle daha karmaşık görevlerin üstesinden gelebilir ve böylece bilişsel gelişimi hızlanır. ZPD kavramı, öğretim süreçlerinde bireyselleştirilmiş rehberliğin önemini vurgular ve öğrenmenin sosyal doğasını somutlaştırır.

Öğrenme çerçevesi (scaffolding) ise, öğrenme sürecinde sağlanan geçici yardımları ifade eder (Vygotsky, 1981). Bu destek, öğretmen, ebeveyn veya daha yetkin akran tarafından sunulur ve çocuğun görevi başarıyla tamamlaması sağlanır. Öğrenci bu görevi öğrendikçe, destek kademeli olarak azaltılır; böylece çocuk bağımsız olarak öğrenmeyi sürdürebilecek duruma gelir. Öğrenme çerçevesi, ZPD ile doğrudan bağlantılıdır ve eğitimde etkili rehberlik yöntemlerinden biri olarak kabul edilir. Bu yöntem sayesinde, öğrenenlerin kendi başlarına

üstesinden gelemeyecekleri beceriler, uygun destekle kazanılır ve bu destek zamanla kaldırılır (Minick, 1996).

Vygotsky'nin kültür ve öğrenme üzerine görüşleri, bilişsel gelişimin sosyal ve kültürel bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini gösterir. Ona göre çocukların gelişim süreçleri, içinde bulundukları toplumun değerleri, gelenekleri, dil yapısı ve sosyal normları tarafından şekillenir. Örneğin, farklı kültürlerde yetişen çocuklar farklı bilişsel beceriler geliştirebilirler; tarım toplumundaki çocukların toprağı işleme becerileri, şehirde büyüyen çocukların ise teknolojiyle ilgili becerileri ön plandadır. Bu bağlamda, öğrenmenin evrensel bir süreç olmadığını, sosyal ve kültürel bağlamların öğrenme ve gelişimi biçimlendirdiğini belirtir. Bu görüş, eğitimde kültürel çeşitliliğin ve çevresel faktörlerin dikkate alınmasının önemini ortaya koyar (Rio & Alvarez, 2007).

Vygotsky'nin dilin bilişsel gelişimdeki kritik rolüne dair analizleri, dilin sadece iletişim için değil, aynı zamanda düşüncenin yapılandırılması için bir araç olduğunu gösterir. Bu bakış açısı, eğitim uygulamalarında dil temelli öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine öncülük etmiştir. Dil aracılığıyla öğrenme sürecine katılım, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerini, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve sosyal etkileşim yoluyla bilgiyi paylaşmalarını sağlar. Vygotsky'nin bu yaklaşımları, eğitimde özellikle etkileşimli öğrenme stratejilerinin temelini oluşturur (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı, eğitim uygulamalarında önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu kuram, öğretmenlerin öğrencilerle aktif ve etkileşimli bir şekilde çalışmasını, öğrenme sürecinin öğrencinin yakınsal gelişim alanına uygun olarak planlanmasını savunur. Öğrencinin kendi başına yapamadığı ancak az yardımla başarabileceği görevlerin öğretim sürecinin odak noktası olması gerektiğini belirtir. Bu nedenle, öğrenme çerçevesi tekniği ve sosyal öğrenme yöntemleri, modern eğitimde yaygın biçimde kullanılır hale gelmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını destekleyerek, onların deneyimli bireylerle iş birliği yapmalarını sağlarlar (Vygotsky, 1962). Bu etkileşimler sayesinde öğrenciler bilgiyi daha derinlemesine kavrar ve uygulama becerilerini geliştirirler.

Vygotsky'nin kuramı, özellikle "etkileşimli yazma stratejisi" ile doğrudan bağlantılıdır. Etkileşimli yazma, öğrencilerin öğretmen ve akran desteğiyle birlikte yazma süreçlerine katıldığı, karşılıklı iletişim ve rehberlikle yazılı ürünlerin oluşturulduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu strateji, öğrencilerin kendi başlarına üstesinden gelemedikleri yazma görevlerini, sosyal etkileşim yoluyla ve öğrenme çerçevesi desteğiyle tamamlamalarını

sağlar. Böylece, öğrenciler yazma becerilerini gelişmiş bir şekilde kazanırlar ve bağımsız yazma düzeyine ulaşana kadar öğretmen rehberliğinde desteklenirler. Bu süreç, Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı kavramının pratiğe dökülmüş hâlidir. Öğrenciler, dil yoluyla düşüncelerini yapılandırır, sosyal geri bildirimler alır ve bilişsel gelişimlerini hızlandırırlar (Vygotsky, 1966).

Etkileşimli yazma stratejisinde, öğretmen öğrenme çerçevesi olarak görev yapar; öğrencilerin yazma sürecindeki ihtiyaçlarına göre destek sağlar ve bu destek aşamalı olarak azaltılır. Öğrenciler ise bu sosyal öğrenme ortamında, hem dil becerilerini hem de yazma stratejilerini geliştirir. Bu strateji, dilin bilişsel gelişimdeki merkezi rolünü pekiştirirken, yazmayı bireysel bir etkinlik olmaktan çıkarıp sosyal ve kültürel bir etkileşim süreci haline getirir. Böylece, yazma öğretimi, öğrencilerin sosyal çevreleriyle etkileşim içinde bilişsel olarak gelişmesini sağlayan kapsamlı bir öğrenme deneyimine dönüşür (Kozulin, 1998).

Vygotsky'nin sosyal öğrenme teorisi, eğitimde öğrenci merkezli, etkileşim temelli öğretim yaklaşımlarının temelini oluşturur. Bu teori, öğretmenlerin rolünü pasif bilgi aktarıcı olmaktan çıkarıp, rehberlik ve destek sağlayan aktif bir katılımcı haline getirir. Aynı zamanda, öğrenme sürecinde sosyal bağların ve kültürel bağlamın önemini vurgular. Bu açıdan, etkileşimli yazma stratejisi gibi uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecine anlamlı katılımlarını destekleyen ve bilişsel gelişimlerini hızlandıran etkili yöntemler olarak öne çıkar (Daniels vd., 2007).

Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı, bireyin bilişsel gelişimini şekillendiren temel faktörlerin sosyal etkileşim, kültürel araçlar ve dil olduğunu ortaya koyar. Bu kuram, eğitimde özellikle öğrenme çerçevesi ve ZPD kavramları aracılığıyla, öğrencilerin potansiyel gelişim alanlarına yönelik destekleyici öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini sağlar. Etkileşimli yazma stratejisi ise bu kuramsal çerçevenin somut bir uygulaması olarak, öğrencilerin yazma becerilerini sosyal öğrenme ortamlarında geliştirmelerine olanak tanır. Böylece, öğrenme süreci bireysel bir çabadan çıkarak, sosyal etkileşimlerle zenginleşen ve derinleşen dinamik bir etkinlik haline gelir. Vygotsky'nin görüşleri, günümüz eğitim yaklaşımlarına derinlik katan ve öğrenci merkezli öğretimin temel taşlarından biri olmaya devam etmektedir (Bodrova & Leong, 2007).

2.7. Metin ve Metin Türleri

"Metin" terimi, Arapçadan dilimize geçmiş olup, biçim, anlatım ve yazım özellikleriyle yapılandırılmış kelime topluluğunu ifade etmektedir. Bu kavram, hem basılı hem de el yazısıyla oluşturulmuş bir parça anlamına gelirken, aynı zamanda belirli unsurlar kullanılarak oluşturulan, mesaj içeren ve kendi içinde tutarlı bir yapı olarak da tanımlanmaktadır (Başaran, 2007; Başaran, 2020). Türk Dil Kurumu (TDK, 2022), metni "biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle düzenlenmiş kelimeler bütünü" şeklinde tanımlamaktadır. Buna karşın, Akyol ve Şahin (2019), metni "anlam çıkarılabilen her türlü ifade" olarak tanımlamaktadırlar.

Metinler, içinde barındırdıkları duygu, düşünce ve bilgilerin belirli bir düzen ve dil bilgisi kurallarına uygun şekilde yapılandırılmasıyla ortaya çıkan anlamlı birimlerdir (Güneş, 2024, s. 239). Okuma becerisinin kazandırılması ve öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin ölçülmesi gibi birçok süreç, dil öğretiminde temel olarak metinler üzerinden gerçekleştirilmektedir (Kuşdemir, 2020). Konuların ele alınışı, anlatım biçimi ve işleniş şekli açısından metinler farklılık gösterebilmektedir (Özkan, 2022).

Güneş (2024, s. 240), metinleri sözlü, yazılı ve görsel olmak üzere üç temel kategoriye ayırmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe öğretim programında (MEB, 2019a, s. 19) metinler bilgi verici, hikâye edici ve şiir türlerinde sınıflandırılırken, Kuşdemir (2020) metinleri hikâye edici ve bilgilendirici olmak üzere iki grupta değerlendirmiştir.

2.7.1. Hikâye Nedir?

Hikâye, yaşanmış ya da yaşanması ihtimal olan olayları, yer, zaman ve karakter unsurlarıyla ele alan belli bir düşünceye gönderme yapma amaçlı yapılan anlatımlar olarak belirtilir. Diğer bir tanımla, kişinin veya birden çok kişinin yaşamış olduğu olay ya da olayların, kurgusal olarak bu olayları yaşamış bireylere çok yakın olarak anlatıldığı bir yazı türüdür (Gündüz, 2003). Aktaş'a (2018) göre ise hikâye, bir düşünceye gönderme yapmak için yer, zaman ve kahraman unsurlarının da kullanılmasıyla oluşturulan küçük anlatımlardır.

Hikâye edici metinler kurgusal olan ve sözlü anlatıma daha elverişli ve uygun olan (Kuşdemir, 2020) aynı zamanda masal, tiyatro, roman, fıkra, efsane, destan, mizahi, fabl, çizgi roman, hikâye (MEB, 2019, s. 19) gibi türleri kapsayan, bir olayı anlatan (Akyol & Şahin, 2019, s. 292) metin türü olarak belirtilebilinir.

Çocuklar için hikâye kavramının oluşmaya başlaması okul öncesi dönemde başlar (Tompkins, 2008). Okul öncesi dönemde çocukların hikâyeleri genellikle eylem odaklı olayları ele alırken, çocuklar yaş aldıkça ve tecrübe sahibi oldukça hikâyeleri onların ruh durumlarını ve kişiliklerinin eğilimlerini ele almaya başlar. Hikâye anlatımının gelişimi çocuklarda iki şekilde gerçekleşir (McKeough vd., 2007). Birinci şekilde; fiziksel dünyada gerçekleşmiş durumlar, eylemler ve olaylar çocukların hikâyelerinin içeriğini kapsarken ikinci şekilde; karakterler tarafından tecrübe edilmiş durumlar, eylemler ve olayların yorumlanması çocukların hikâyelerini kapsamaktadır (Bruner, 1986). Çocuklar zaman içerisinde kendilerine anlatılan hikâyeleri dinleyerek, kendilerinin okumuş oldukları hikâyeleri bir başkasına anlatarak ya da yazarak hikâye kavramını aşamalı olarak geliştirmektedirler (Akyol, 2014; Tompkins, 2008).

Hikâye edici metinler, ilkokul öğrencileri açısından da büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü bu yaş grubundaki öğrencilerin ilgi alanları, gelişim düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda öğrenme süreçlerinin hikâyeler aracılığıyla desteklenmesi kaçınılmaz hâle gelmektedir. Zira öğrenciler, hikâyeler vasıtasıyla okuduğunu anlama, yorumlama, eleştirel düşünme ve sonuç çıkarma gibi çeşitli bilişsel becerileri edinmektedirler (Akyol, 2009). Ayrıca hikâyeler; içeriklerinin ilgi çekici ve eğlenceli olması sebebiyle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmakta, kelime dağarcıklarını zenginleştirmekte ve dil kullanım becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2019). Hikâyeler okuyuculara hatırlama, bağ kurma, anlam çıkarma, yorum yapma, organize etme ve problem çözme gibi becerileri sunan etkili metinlerdir (Akyol, 2014).

Hikâye edici metinlerde kullanılan anlatım biçimi; giriş bölümünün ardından, metinde yer alan karakter, zaman ve mekânın tanıtılması, hikâyede yer alan olaylar, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm girişimleriyle devam etmesi ve olayların sonuçlanmasıyla beraber üç bölümden meydana gelir (Güneş, 2024, s. 255). Alan yazında, hikâye edici metinleri oluşturan yapısal öğelere ilişkin çeşitli unsurlar arasında olay, kurgu, çatışma, karakter, sahne, zaman ve bakış açısı unsurları yer almaktadır (Akyol & Şahin, 2019, s. 293-294).

2.7.1.1. Hikâyenin Bölümleri

Hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşur. Akyol'a (1999, 2014) göre, okuyucunun hikâyeye motive edilmesi, sahne ve karakterlerin tanımlanması giriş

bölümünde; hikâyenin en uzun bölümü olan gelişme bölümünde, karakterler hakkında daha fazla bilgi verilerek problem ve problemin çözümü hakkında bilgi verilir. Hikâyenin sonuç bölümünde ise, karışık olarak verilen olaylar toparlanarak problem çözüme kavuşturulur. Güneş (2003) ise, hikâyeyi serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölümde ele almıştır. Serim bölümünde, çevre veya insanlar betimlenerek bunların arasında oluşan ilişkinin gelişimi ortaya konulur. Olay örgüsünde nasıl bir sonuca varılabileceği konusunda ipuçlarına yer verilir. Düğüm bölümünde, hikâyede geçen olay kahramanının ya kendisiyle ya da çevresindekilerle bir çatışma halinde olduğu gösterilir. Çözüm bölümünde ise, kahraman tahmin edilen veya tahmin edilemeyen bir sonla karşı karşıya gelerek kendisiyle veya çevresindekilerle uzlaşma ortamına sürüklenir.

2.7.1.2. Hikâyenin Unsurları

Hikâye, diğer metin türlerinden farklı olarak özgün yapısal unsurlara sahiptir (Tompkins, 2006, 2008). Birçok araştırmacıya göre hikâyenin unsurları birbirinden farklılık göstermiştir. Kavcar ve diğerleri (2009), öykünün unsurlarını kişiler, olay ve durum olarak Cemiloğlu (2009), olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, tür bilgileri, plan ve anlatım kalıpları olarak, Akyol (2006) ise sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlatıcı olay, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki olarak sınıflandırmıştır. Hikâyenin unsurları genel olarak aşağıdaki unsurları içermektedir.

2.7.1.2.1. Başlatıcı Olay

Başlatıcı olay hikâyede çözülmesi gereken bir problemi ortaya çıkararak olaylar dizisini başlatan olaydır. Genel olarak başlatıcı olay canlılar tarafından oluşturulmamış ve fiziksel bir nedene bağlı bir doğal olay olabileceği gibi açlık, acı, hastalık ya da hikâyede yer alan kahramanlar tarafından gerçekleştirilen bir eylem olabilir (Stein & Glenn'den aktaran, Özmen, 1999; Coşkun, 2009, 2005'den aktaran Can, 2018). Olay, hikâyelerde okuyucunun zihninde mananın oluşmasına yardımcı olan en temel unsurdur. Olay unsuru, hem hikâyede geçen eylemlerin gerekçelerini içerir hem de bunların içinde yer alır (Akyol & Şahin, 2019, s. 292). Hikâye edici metinlerde yer alan kahramanların yaşadıkları problemlerin, çatışmaların, yazar tarafından bir plan çerçevesinde gerilim, hareket oluşturarak ilerlemesi okuyucunun okuduğu hikâye edici metine ilgi duymasını sağlayarak hikâyeye odaklanmasına katkı sağlayacaktır (Lukens vd., 2018, s. 141).

2.7.1.2.2. Kurgu

Kurgu, bir yazarın hikâyeyi oluşturmak için olay ve sahne olmak üzere iki temel unsuru sentezlemesi olarak tanımlanabilir. Etkili bir kurgu aracılığıyla yazar, hikâyede yer alan olayları mantıksal bir sıra içinde düzenler ve aralarındaki nedensel ilişkileri kurarak yazacağı hikâyeyi düzenler. Bu açıdan kurgu, hikâyenin en dikkat çekici öğesi olarak yer alır (Akyol & Şahin, 2019, s. 292). Kurgu, hikâyede yer alan problemleri, bu problemlere yönelik çözümleri ve problemlerin sonuçlarını kapsar. Yazarların yalnızca hikâye ögeleri ile problem ve çözüm aşamalarını sıralamaları yeterli değildir; bunun ötesinde, bu aşamalar arasında anlamlı ve tutarlı bir bağ kurarak çabayla örülmüş bir olaylar zinciri oluşturmaları gerekmektedir. Bu şekilde oluşturulan bir kurgu, okuyucunun hikâyeye bağlı kalarak devam etmesini sağlar (Witherell & McMackin, 2005).

2.7.1.2.3. Problem/Çatışma

Çatışma ya da problem durumu olarak ifade edilen bu hikâye unsuru, hikâyenin başlangıç kısmında bahsedilen olaydaki gerilimdir (Akyol & Şahin, 2019, s. 292). Hikâyede başlatıcı olayın ardından ana karakterin diğer karakterlerle ya da doğal problemlerle mücadele etmesi şeklinde ortaya çıkan olayların merkezinde yer alan çatışma durumudur. Hikâyeyi okuyan kişi, hikâyede anlatılan çatışma durumunun çözümü olup olmayacağını ya da çözüme nasıl kavuşacağını merak eder (Coşkun, 2009). Hikâyenin olay örgüsünü şekillendiren temel unsur, hikâyede yer alan kahramanın başka bir karakterle yaşadığı çatışma durumunun hikâye edici metne dâhil edilmesidir. Bununla birlikte, bazı durumlarda karakter, iki farklı seçenek arasında kalması nedeniyle içsel bir çatışma da yaşayabilir ve bu durum da olay örgüsüne yön verebilir (Lukens vd., 2018, s. 146–147).

2.7.1.2.4. Karakterler

Hikâyelerdeki olaylar yazarın oluşturmuş olduğu bir ya da birden fazla karakterin başından geçenleri ele aldığından dolayı karakter unsuru hikâyenin en önemli unsurudur. Hikâye genellikle ana karakter üzerinde yoğunlaşsa da iki veya üç yardımcı karakterlerle olaylar genişletilir (Tompkins, 2008). Hikâyelerde, ele alınan temel konunun vurgulanmasında merkezi noktada bulunan kişi veya insan özellikleriyle kişiselleştirilen insan dışı varlıklar "ana karakter" olarak adlandırılırken, bu ana karakterlerin çevresinde yer alan ve onlarla kurdukları ilişkiler doğrultusunda hikâyede belirli bir önem kazanan kişiler ise "yardımcı

karakter" olarak adlandırılır (Akyol & Şahin, 2019, s. 293). Çocuklar, etkileşim kurdukları hikâyelerde yer alan karakterlere karşı duygusal ve bilişsel tepkiler geliştirirler ve bu karakterlerin içinde yer aldığı olay örgüsünün tutarlılığına karşı duyarlılık gösterirler. Okuyucunun kendisiyle özdeşlik kurabileceği karakterler ile farklı kültür ve gelenekleri kapsayan hikâyeler okuyucuda okuma isteğini artıran hikâyelerdir (Lukens vd., 2018, s. 113–137).

2.7.1.2.5. Dekor (Sahne)

Hikâyedeki fiziksel çevrenin özeliklerinin neler olduğunun, olayların nerede ve ne zaman gerçekleştiğinin anlatıldığı bölümdür (Akyol, 2014; Coşkun, 2009). Hikâyelerde geçen bütün olayların meydana geldiği mekânlar sahne unsuru olarak ifade edilebilir (Akyol & Şahin, 2019, s. 293). Özellikle çocuk kitaplarında yer alan hikâyelerde yer alan kahramanların betimlemesi ve olayların gelişimi genellikle detaylandırılmış bir mekânda gerçekleşir. Hikâyelerde yer alan sahne unsuru, kahramanı, problemi, çatışmayı ve konuyu doğrudan etkilemektedir (Lukens vd., 2018, s. 169).

2.7.1.2.6. Zaman

Gerçek yaşamda olduğu gibi hikâyelerde de olayları kapsayan zaman kavramına gereksinim duyulmaktadır. Çünkü hikâyelerde gerçekleşen olayları gerçekleştikleri zamandan ayrı olarak düşünmek olanaksızdır. Hikâyelerde; olayların başlama-bitme zamanı, gerçekleşme zamanı ve nakledilme zamanı olmak üzere üç farklı zaman dilimi vardır (Akyol & Şahin, 2019, s. 294). Hikâyelerdeki bu zaman dilimleri kronolojik olarak geçmişten geleceğe doğru ilerleyebildiği gibi bulunan zaman diliminden geriye doğru da gerçekleşebilmektedir (Coşkun, 2009).

2.7.1.2.7. Bakış Açısı

Hikâyeler, genel olarak birinci ağızdan anlatılır. Yazar, birinci ağızdan hikâyede olanları anlatır, hedef kitle okuyucusunun olanları hissedip, görebilmesine yardımcı olmak için tasvir edici sözcükler kullanarak detaylara yer verir. Hedef kitlenin ilgi ve motivasyonunun sağlanması için hikâyenin ilgi çekici detaylar, imalar ve beklenmeyen sonlarla yeterince sürpriz içermesi gerekmektedir (Witherell & McMackin, 2005).

2.7.1.2.8. Sonuç

Hikâyede ele alınan problemin çözümü için düşünülen problem çözme teşebbüslerinin olumlu ya da olumsuz olarak nasıl sonuçlandığını bildirir. Hikâyenin sonucu hikâye unsurlarıyla tutarlı olarak inandırıcı ve duygusal açıdan da tatmin edici olmalıdır (Akyol, 2014).

2.7.1.2.9. Tepki

Olayla ilgili ana karakterin ya da okuyucunun sergilemiş olduğu duyuşsal ve bilişsel davranışlardır. Hikâyedeki olaylar çözüm biçimine göre mutlu ya da mutsuz şekilde sona erebileceğinden tepkiler de olumlu ya da olumsuz olabilir. Bazı öykülerde okuyucuya karakterin tepkisi açıkça belirtilirken bazı öykülerde karakterin tepkisi okuyucunun tahminine bırakılır (Akyol, 2014; Stein & Glenn'den aktaran Özmen, 1999). Öğrenciler yorum yapma, okuduğunu anlama, eleştiri yapma ve sonuç çıkarma gibi birçok beceriyi hikâyeler aracılığıyla kazandıklarından dolayı öğrenmelerin sağlanmasında hikâye edici metinlerin etkisi büyük bir önem teşkil etmektedir (Akyol, 2009). Bu yüzden hikâyeyi oluşturan unsurlar öğretmen tarafından öğrencilere örnek metinler üzerinden tanıtılmalıdır.

Unsurlar tanıtıldıktan sonra öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek öğrenme ortamına getirmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere daha önceden okunan metinler ile hikâyenin unsurlarını ilişkilendirme konusunda kılavuzluk yapılmalıdır. Böylece yeni öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından daha düzenli ve daha çabuk olmasına yardımcı olacaktır (Akyol, 2014).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Etkileşimli Yazma Stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Etkileşimli yazma stratejisinin araştırmaları ulusal literatürde sınırlı olduğu için uluslararası literatür taranmıştır.

Etkileşimli yazma çalışmasında, iş birliğine dayalı bir öğretim modeli uygulayan Brandt (2002), öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hem öğretmen hem de akran desteğini içeren bir yaklaşım benimsemiştir. Çalışma, ortaokul düzeyinde bir sınıf ile gerçekleştirilmiş ve altı hafta boyunca yürütülmüştür. Süreç boyunca öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi, öğretmen rehberliğinde ve akran etkileşimiyle desteklenmiştir. Brandt, etkileşimli yazma sürecinde sınıfı aktif tutacak grup çalışmaları, tartışmalar ve ortak yazma etkinlikleri gibi yöntemlere yer vermiştir. Bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin yalnızca yazma becerilerinde değil, aynı zamanda iletişim ve iş birliği yeteneklerinde de belirgin gelişmeler olduğu rapor edilmiştir.

Chapman (1999), dilsel çeşitliliğe sahip bir sınıf bağlamında, öğrencilerin yazma sürecinde grafofonik işaretleme sistemini nasıl kullandıklarını ve bu süreçte ne tür stratejiler geliştirdiklerini incelemiştir. Grafofonik işaretleme sistemi, öğrencilerin yazarken harf-ses eşleştirmeleri (grafem-fonem ilişkileri) yoluyla kelimeleri tanıma, yazma ve düzeltme süreçlerini yönettiği bilişsel bir stratejiler bütününü ifade eder. Bu sistem; öğrencilerin yazılı dili, ses bilgisi ve yazım bilgisiyle ilişkilendirerek üretmelerine olanak sağlar. Chapman'ın çalışmasında, etkileşimli yazma yöntemi bu sürecin temel pedagojik uygulamalarından biri olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, dilsel farklılıkları olan öğrencilerin harf-ses ilişkilerini kullanarak bağımsız problem çözme becerileri geliştirmelerinde etkileşimli yazmanın etkili bir öğretimsel strateji olduğunu göstermektedir.

Compton'un (1994), etkileşimli yazmanın öğretmen ve diğer grup bireylerinin desteğiyle yazının görsel açılarına dikkat çekmek için öğrencilere fırsatlar sağladığı varsayımına dayanarak yaptığı çalışmasında, öğretimin temelinin öğretmenin çocukların ne bildiklerine dair gözlemlerinin oluşturduğunu belirtmiştir. Etkileşimli yazma süresince öğrenciler ve öğretmen arasında, öğrencilerin bilgisine ve gruba olan katkılarına ve öğretmen aracılığıyla yapılan öğretime dayanan bir iletişim vardır. Compton'ın çalışmasını yürüttüğü birinci sınıf sınıfında, etkileşimli yazma stratejisiyle yapılan öğretim, hem okuma hem yazma becerisini bütünleştirmiştir.

Craig (2006), iki öğretim yaklaşımının anaokulu öğrencilerinin fonolojik farkındalık, alfabetik bilgi ve erken okuma üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, etkileşimli yazma programına dayanan öğretim şeklini, alanda test edilmiş üstdil oyunları programıyla karşılaştırmayı hedeflemiştir. Ön test –son test karşılaştırma grubu tasarımı kullanılan 16 haftalık bu çalışmada, öğrencilerin ortak güçlü yön ve gereksinimlerine göre gruplar halinde küçük müdahale sınıflarına ayrıldı. Bu sınıflarda her hafta 20 dakikalık 4 ders için eğitimli okuryazarlık eğitmenleri çalıştı. Öğrencilerin heceleme, fonolojik farkındalık ve okuma gelişimine yönelik veri sağlayan ön test son test ölçümleri sonuçlarına göre, gruplar arasında fonolojik farkındalık ve heceleme başarısı açısından herhangi bir farklılık olmadığı belirtilirken sözcük tanımlama, sözcük okuma ve pasaj anlama ölçümleri açısından etkileşimli yazma grubunun daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

El-Salahat (2014), işitme engelli ya da işitme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma stratejisini öğrenmelerinde kullanılan etkileşimli yazma stratejisinin teorik bir çerçevesini oluşturmayı hedeflediği çalışmasında, yazılı anlatım ve temel ilkelerinin öğretiminde bu stratejinin kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Ek olarak bu çalışma, stratejinin uygulama adımlarıyla birlikte öğretmen ve öğrencilerin de rolünü tanımlamaktadır. Araştırmacı, araştırmanın amacına uygun olarak bu strateji hakkında kapsamlı bir literatür taraması yaparak betimsel analitik yöntemi kullanmıştır. Bu çalışmada, etkileşimli yazma stratejisinin öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmen arasında oluşturdukları öğrenme ortamındaki etkileşimlerini sağlamaya dayandığı sonucuna varılmıştır. Yani bu strateji, işitme engelli ya da işitme zorluğu yaşayan öğrencilerin sosyal ve dil becerilerini geliştirmek için öğrencileri etkileşimli ve katılımcı bir şekilde konu hakkında yazarken önceki tecrübelerini kullanmalarını motive etmeyi hedeflemektedir. Bu çalışma, öğrencilerin bu durumları kapsayan becerilerden yararlanma fırsatını artıran öğrenme durumlarında öğrencinin rolünü geliştirmede bu stratejinin önemini göstermektedir. Sonuç olarak, bu

çalışma işitme engelli ya da işitme güçlüğü yaşayan öğretmenler için program hazırlamada etkileşimli yazma stratejisi gibi çağdaş öğretme stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Gelecekteki çalışmaların işitme engelli ve işitme zorluğu yaşayan öğrencilerin sözlü ve yazılı becerilerini geliştirmede etkileşimli yazma öğretimi stratejisinin kullanılmasının etkililiğinin araştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Furgerson (2004), yazma becerisini öğretmede belirgin bir öğretme tekniği olarak etkileşimli yazmayı kullanan iki birinci sınıf öğretmeninin deneyimini ve yazma becerisi ile ilgili spesifik elementleri tanımlamayı hedeflediği çalışmada birinci sınıfın sonunda altı haftalık bir süre zarfında her sınıfta 10 etkileşimli yazma dersi gözlemlenerek videoya kaydedildi. Aynı zamanda öğretmenlerin bir dersi planlarken neleri göz önünde bulundurduklarını ortaya çıkarmak ve derslerin ardından öğretim yöntemleri ve varsayımları üzerinde derinlemesine düşünmelerine fırsat sağlamak için ön görüşme ve bilgilendirici konferanslar yapıldı. Bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin etkileşimli yazma sürecinde yazma becerisini gösteri yoluyla ve yazma öncesi ve yazma sırasında metin hakkında karar vermede, yazma sürecini planlamada öğrencileri aktif bir şekilde sürece dahil ettikleri ve yazma becerisiyle ilişkili olan çeşitlilik, hedef kitle, gözden geçirme ve değerlendirme gibi cümlenin elementlerini ele aldıkları belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulguları aynı zamanda öğretim sürecinin son derece kişisel olduğunu da vurgulamıştır. Derslerin zengin tanımlamaları, etkileşimli yazma öğretiminde çeşitli ihtimalleri belirlemede araştırmacılar ve öğretmenlere yardımcı olabilen özgün metinler sağlar.

Hall ve arkadaşları (2014), tarafından yapılan araştırmada, 3 ila 5 yaşları arasında olan 73 tane Head Start öğrencisiyle ön test-son test kontrol grubu tasarımı kullanılarak 13 hafta süresince Head Start merkezinde bulunan 5 farklı sınıfta büyük, küçük harf ve harf seslerin tanımlanmasına ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından dönüşümlü olarak deney grubunda küçük gruplar halinde her gün 10-15 dakikalık etkileşimli yazma dersi verilirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise kendi öğretmenleri tarafından küçük gruplar şeklinde standart okuma yazma eğitimi verildi.Araştırmanın bulguları, etkileşimli yazma stratejisi eğitimi alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre büyük ve küçük harfleri daha fazla algıladıklarını fakat harf seslerinde herhangi bir farklılık olmadığı sonucunu doğurmuştur.

Henry (1999), etkileşimli yazma stratejisini uyguladığı bir anaokulu sınıfında bir çocuğun heceleme stratejilerini incelediği araştırmasında, öğretmenin öğrencileri hakkında sahip olduğu bilgilerle etkileşimli yazma dersleri süresince öğrettikleri arasında bağlantı kurmaya

çalıştı. Yazar, konu başlığını "Yazar Olmak: Etkileşimli Yazma Yoluyla Öğrenme" olarak seçmesine rağmen çalışma, çocukların yazarlar olarak nasıl geliştiğinden ziyade metin oluşturma yeteneklerinin nasıl geliştiğine odaklanmıştır.

Roth ve Guinee'nin (2011), günde ortalama 10,5 dakikalık bir süreyi etkileşimli yazmaya ayıran büyük bir metropol bölgesinde yer alan kent okullarında etkileşimli yazmanın birinci sınıf öğrencilerinin bağımsız yazma becerilerine etkisinin incelendiği araştırmasında; etkileşimli yazma koşulunda yer alan öğrencilerin bir karşılaştırma grubuna göre bağımsız yazma ölçümlerinde daha fazla gelişme gösterdikleri belirtilmiştir. Bu araştırmada, etkileşimli yazmaya katılan öğrencilerin sadece bağımsız yazma becerileri gelişmekle kalmayıp yazma becerisinin "Fikirler, Organizasyon, Kelime Seçimi, Cümle Akıcılığı, Yüksek Frekanslı Kelimelerin Yazımı, Diğer Kelimelerin Yazılışı, Noktalama İşaretleri, El Yazısı ve Büyük Harf Kullanımı" gibi alt bileşenlerinin de geliştiği vurgulanmıştır.

Rubadue (2002), "Kalemi Paylaşıyorum" sloganıyla öğrencilerin hem okuma hem yazma becerilerinin geliştirilmesini hedefleyerek etkileşimli yazma çalışmasını ilkokul birinci sınıflarda uygulamıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin yardımlaşarak birbirlerine destek sağlamalarından dolayı harf ve sesleri daha kolay bir şekilde ilişkilendirdikleri belirtilmiştir.

Runge (1997), etkileşimli yazma stratejisi ile ilgilenen okul öncesi öğrencilerle yaptığı çalışmasında, etkileşimli yazma uygulamasının okuma ve yazma deneyimlerinin başlangıcında düşük seviyede okuryazarlık bilgisine sahip öğrencilere katkı sağladığını belirtmiştir. Runge, etkileşimli yazma sürecinde yazarlar olarak öğrenciler hakkında elde edilen bilginin, diğer sınıf yazma etkinliklerine katılan öğrenciler için yazma stratejilerinin öğretiminde bilgilendirebileceği kanısına varmıştır.

Soysal (2022), öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeyi, yazarlık kimliklerini desteklemeyi, bağımsız bir biçimde yazma becerisini kazandırmayı ve sonuç olarak öğrencilerin yazma başarısını artırmayı hedeflediği çalışmasında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir okulda ilkokul üçüncü sınıfa giden 38 öğrenci üzerinde ön test ve son test kontrol grubunun yer aldığı yarı deneysel bir desen kullanmıştır. Toplamda 10 hafta süren çalışmasında ön test, son test ve derinleştirerek/etkileşimli yazma stratejilerini tanıtan programı ele almıştır. Çalışmasında, uygulama yapılacak sınıflarda deney grubunda derinleştirerek/etkileşimli yazma stratejileri aktif bir şekilde kullanılırken kontrol grubunda derinleştirerek ve etkileşimli yazma stratejileri ders içeriği olarak kullanılmamıştır.

Çalışmanın neticesine göre, hikâye edici metin yazma başarısında deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Topuzkanmış (2014), Türkçe öğretmenliği birinci sınıfında öğrenim gören 50 öğretmen adayıyla yürüttüğü yarı deneysel çalışmasında, yazma stratejileri öğretiminin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazma kaygılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada, deney grubundaki öğrencilere 14 hafta süren bir yazma stratejisi eğitimi verilmiş; bu eğitimin ardından, yazma başarılarında artış ve yazma kaygılarında azalma gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubu öğrencileri aldıkları eğitimi faydalı bulduklarını belirtmiş ve yazma sürecine daha olumlu yaklaştıklarını ifade etmişlerdir.

Ülper'in (2011) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmaya 237 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, yazma stratejilerinin neler olduğu, bu stratejilerin hangi aşamalarda kullanıldığı ve ne tür yararlar sağladığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yazma öncesi stratejileri oldukça sınırlı kullandıklarını; buna karşılık gözden geçirme strateilerine daha fazla başvurduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, birçok yazma stratejisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları da araştırmanın önemli sonuçlarından biridir.

Bu çalışmalar etkileşimli yazmanın öğrencilerin bağımsız yazmalarına transfer edilen yazma stratejilerini geliştirmeleri için destekleyici ve açık bir içerik sağladığını desteklemektedir. Yazarların her biri etkileşimli yazmanın öğrencilerin yazma sürecini geliştirmesine yardımcı olduğunu söylemesine rağmen veriler, özellikle etkileşimli yazmanın harfler ile sesler arasındaki tekabülü ve yazı kurallarını anlamalarını geliştirmelerine nasıl katkıda bulunduğuna yönelik analiz edilmektedir.

Etkileşimli yazma stratejisi üzerine yapılan araştırmalar, bu stratejinin öğrencilerin öğretmen rehberliği ve akran desteğiyle sağlanan etkileşimler sayesinde yazma sürecinde aktif bir rol alarak okuma ve yazma becerilerini geliştirme, derinleştirme ve güçlendirmede önemli bir rol oynadığını, öğrenciler arasında iş birliğini teşvik ederek öğrencilerin dil becerilerinin ve sosyal becerilerinin gelişmesine olanak sağladığını, öğrencilerin yazma sürecindeki bağımsızlıklarını artırdığını, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir öğretim aracı olduğunu vurgulamaktadır. Etkileşimli yazma stratejisinin uygulandığı araştırmaların çoğunun yurt dışı ağırlıklı olduğu Türkiye'de ise uygulanıldığına dair tek bir araştırma olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede ülkemizde etkileşimli yazma stratejisinin farklı öğrenci gruplarında nasıl uygulandığına ve bu stratejinin etkili olup olmadığını inceleyen daha fazla araştırmaya gereksinim vardır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada etkileşimli yazma stratejisinin ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma başarıları üzerine etkisini belirlemek için verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Desen olarak ise ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir (Kösa, 2014, s. 320). Deney ve kontrol grubunun bulunduğu yarı deneysel araştırmada deney grubuna bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etkisi dikkate alınarak uygulama yapılırken kontrol grubuna ise Türkçe dersi programı uygulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Deneysel araştırmalar, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki ayrı grup üzerinde yürütülmektedir. Yarı deneysel araştırmalarda da, deneysel araştırma yöntemlerinin temel niteliklerini bilmek ve uygulamak büyük önem taşımaktadır. Bu tür çalışmalarda dikkat edilmesi gereken temel unsurlar arasında; deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması yoluyla değişkenlerin etkilerinin belirlenmesi, bağımsız değişkenlerin araştırma sürecine dâhil edilmesi ve bu değişkenlerin kontrol altında tutulması bulunmaktadır (Creswell, 2012).

Araştırmacı yarı deneysel deseni, gerçek deneysel çalışmaların yapılamadığı diğer bir ifadeyle yapay grupların oluşturulamadığı durumlarda kullanmaktadır. Kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel olan araştırmalarda gruplar seçkisiz olarak belirlenir ancak deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılar yansız olarak atanamamaktadır. Eğitim bilimleriyle ilgili yapılan araştırmalarda sınıf içine müdahale edilememekte grup içi katılımcılar seçkisiz olarak belirlenememektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmacılar ilk olarak ön test

uygulayarak deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklerine bakarlar. Benzer özellikleri gösteren grupların biri deney grubunu diğeri ise kontrol grubunu oluşturur. Kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desen araştırmalarında yalnızca deney grubuna deneysel uygulama yapılır kontrol grubunda ise mevcut program uygulanır.

Deney grubuna yönelik uygulamaların tamamlanmasının ardından, hem deney hem de kontrol grubuna son test uygulanmış; elde edilen veriler doğrultusunda gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Uygulama sürecinde her iki gruptaki öğrencilere de ön test ve son test uygulanarak değişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Ön test ve son test uygulama sürecinde öğrencilere verilmiş olan dört konu başlığından istedikleri bir konu ile ilgili bir hikâye yazılması istenmiştir. Böylece öğrencilerin bağımsız bir şekilde hikâye yazma başarılarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Uygulama sürecinde deney grubundaki etkisi ölçülmek istenen strateji etkileşimli yazma stratejisi olmuştur. Etkileşimli yazma stratejisi haftada 3 ders olmak üzere toplam 10 haftalık uygulama sürecinde etkin bir şekilde kullanılmış ve öğrencilerin hikâye yazma becerileri üzerine etkisinin incelenebilmesi için çalışma yapılmıştır. Kontrol grubunda ise çalışmalar Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yürütülmüştür (Sönmez & Alacapınar, 2011).

Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön Testler	Yöntem	Son Testler
Deney G.	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	EYS Tabanlı Türkçe Dersi Planlama Eğitimi	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği
Kontrol G.	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği		6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yarı deneysel desen tercih edildiğinden, bir evren ve örneklem seçimi yapılmamış, bunun yerine çalışılacak gruplar belirlenmiştir. Gruplar belirlenirken gruplar arasındaki benzer özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenci grupları, seçkisiz (random olmayan) yöntemle oluşturulmuştur. Yarı deneysel araştırmalarda deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenebilmekle beraber, bu gruplardaki öğrencilerin tümüyle rastgele atanması mümkün olamamaktadır. Çünkü araştırmanın uygulama süreci eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü sınıf ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, mevcut sınıf yapısına dışarıdan müdahale edilmesi veya grupların yapay olarak oluşturulması mümkün olmamaktadır (Talada, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu Van

ili Edremit ilçesinde yer alan bir devlet ilkokuluna devam eden 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören 40 tane dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra çalışma grubuna dahil edilecek öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilerek çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmada benzer akademik başarılara ve özelliklere sahip iki adet dördüncü sınıf şubesinden biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney	13	9	22
Kontrol	7	11	18
Toplam	20	20	40

Araştırmanın veri toplama süreçlerinden ön test aşamasına katılan, ancak son test aşamasında yer almayan sekiz öğrenciye ait verilerin çıkarılmasıyla birlikte araştırmanın çalışma grubunu 40 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada deney grubunu oluşturan öğrencilerin %59.10'u kız (n=13), %40.90'ı erkektir (n=9). Araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise %38.90'ı kız (n=7), %61.10'u erkektir (n=11).

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak etkileşimli yazma stretejisine uygun olarak hazırlanan 10 haftalık her hafta 3 ders saati olacak şekilde toplam 30 ders saatlik ders planları kullanılmıştır. Hazırlanan bu ders planları ilk 5 hafta boyunca stratejinin uygulama aşamalarına uygun olarak belli bir sırada uygulanmıştır. Sonraki 5 hafta ise stratejiyi uygulamaya ve geliştirmeye yönelik grup çalışmaları ya da bireysel olacak şekilde ders planları hazırlanmıştır. Uygulama başında ve sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test ve son test uygulama sürecinde öğrencilere verilmiş olan dört konu başlığından istedikleri bir konu ile ilgili bir hikâye yazılması istenmiştir. Böylece öğrencilerin bağımsız bir şekilde hikâye yazma başarılarının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Ek-2) ile değerlendirilmiştir. Söz konusu değerlendirme ölçeğine ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, aynı adı taşıyan yazma modeline dayalı olarak nitelikli yazıları değerlendirme amacıyla 1980'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde, Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı'nda (NWREL) görev yapan araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Özkara, 2007). Beaverton ve Oregon bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin katkı sağlamalarıyla geliştirilen bu ölçek, nitelikli bir yazının sahip olması gereken temel özellikleri ve bu temel özelliklerin değerlendirilmesine ilişkin ölçütleri kapsamaktadır (Grundy, 1986). Ölçeğe göre etkili bir yazıda bulunması gereken temel özellikler; fikirler (ideas), organizasyon (organization), üslup (voice), kelime seçimi (word choice), cümle akıcılığı (sentence fluency), imlâ ve noktalama (conventions) ile sunum (presentation) olmak üzere yedi başlık altında gruplanmıştır (Özkara, 2007).

Bu araştırma kapsamında öğrenciler tarafından ön test ve son testte yazılan hikâye edici metinler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçek, Türkiye'de Özkara (2007) tarafından uzman görüşleri alınarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları, fikirler boyutu için .92, organizasyon boyutu için .91, üslup boyutu için .89, kelime seçimi boyutu için .91, cümle akıcılığı boyutu için .90, imlâ boyutu için .93 ve sunum boyutu için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada söz konusu ölçeğin kullanılabilmesi amacıyla, Özkara'dan e-posta yoluyla gerekli izin alınmıştır (Ek-1).

Öğrencilerin araştırma öncesinde, uygulama çalışmalarında ve araştırma sonunda yazdıkları hikâye edici metinler 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinde bulunan yedi kriter dikkate alınarak araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Puanlamalar yapılırken ölçeğin her boyutuna yönelik en düşük verilebilecek puan 1, en yüksek verilebilecek puan ise 5'tir. Yazıda incelenen boyutun niteliğine göre her boyut için 1,2,3,4, ve 5 puan verilebilmektedir (Culham, 2003; Werkmeister, 2010).

Tablo 3

6+1 AYDM Ölçeğinin Düzeylere Göre Puan Aralıkları

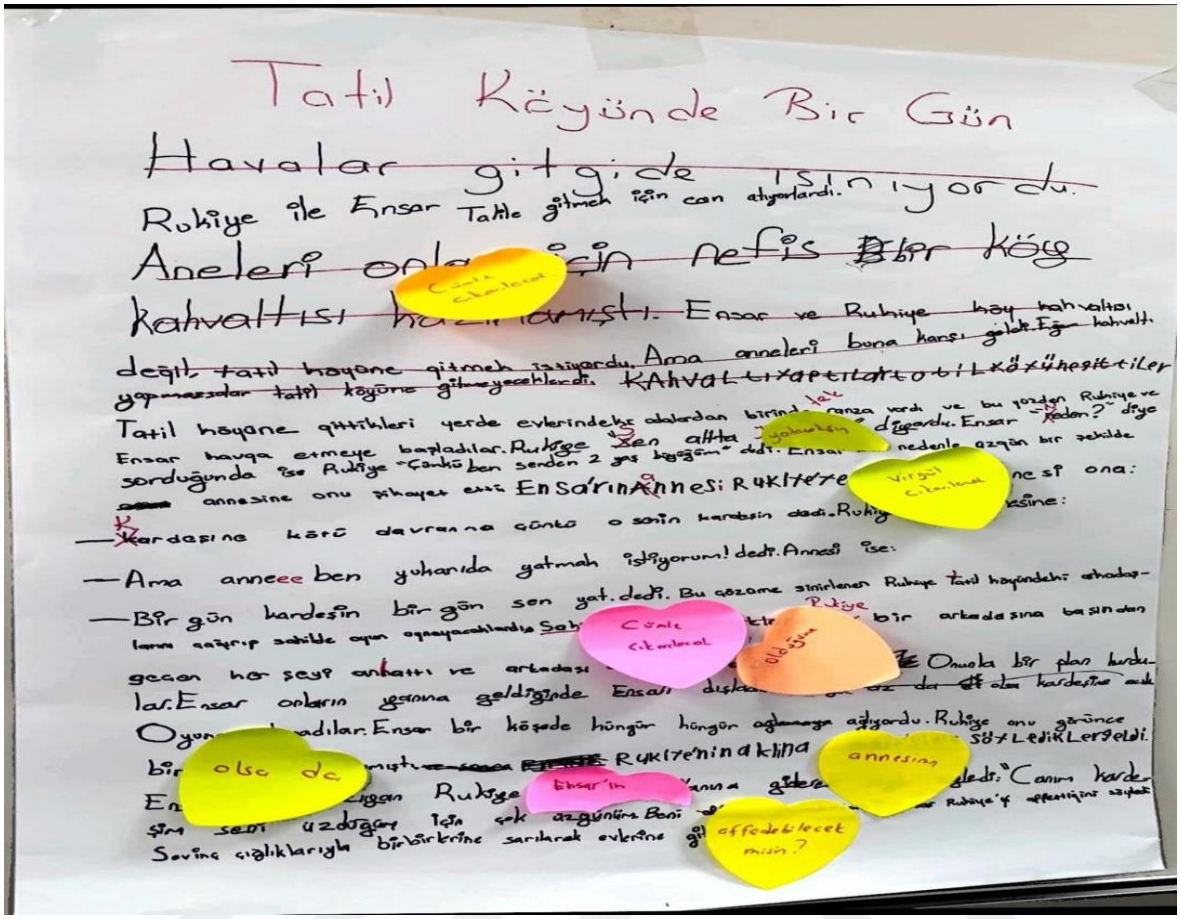
Aralık	Düzey
1-12	Düşük
13-24	Orta
25-35	Yüksek

Bu ölçeğe göre bir öğrenci ürünü toplamda en düşük 7, en yüksek 35 puan alabilir. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeğin düzeylere göre puan aralıkları tablo 3'te sunulmuştur.

4.4. Pilot Uygulama

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen etkileşimli yazma sürecinin betimlenmesi ve bu konuyu ele alacak yüksek lisans tezimin uygulama sürecine yaptığı katkıyı konu alan pilot uygulamada Etkileşimli Yazma stratejisi (EYS) aşamalarına uygun olarak ders planları ve etkinlikler hazırlanmıştır. Bu ders planları ve etkinliklerine uygun olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılının yaz tatilinde 2 hafta süresince, her hafta 10 ders saati olmak üzere toplam 20 ders saati pilot çalışma olarak uygulanmıştır.

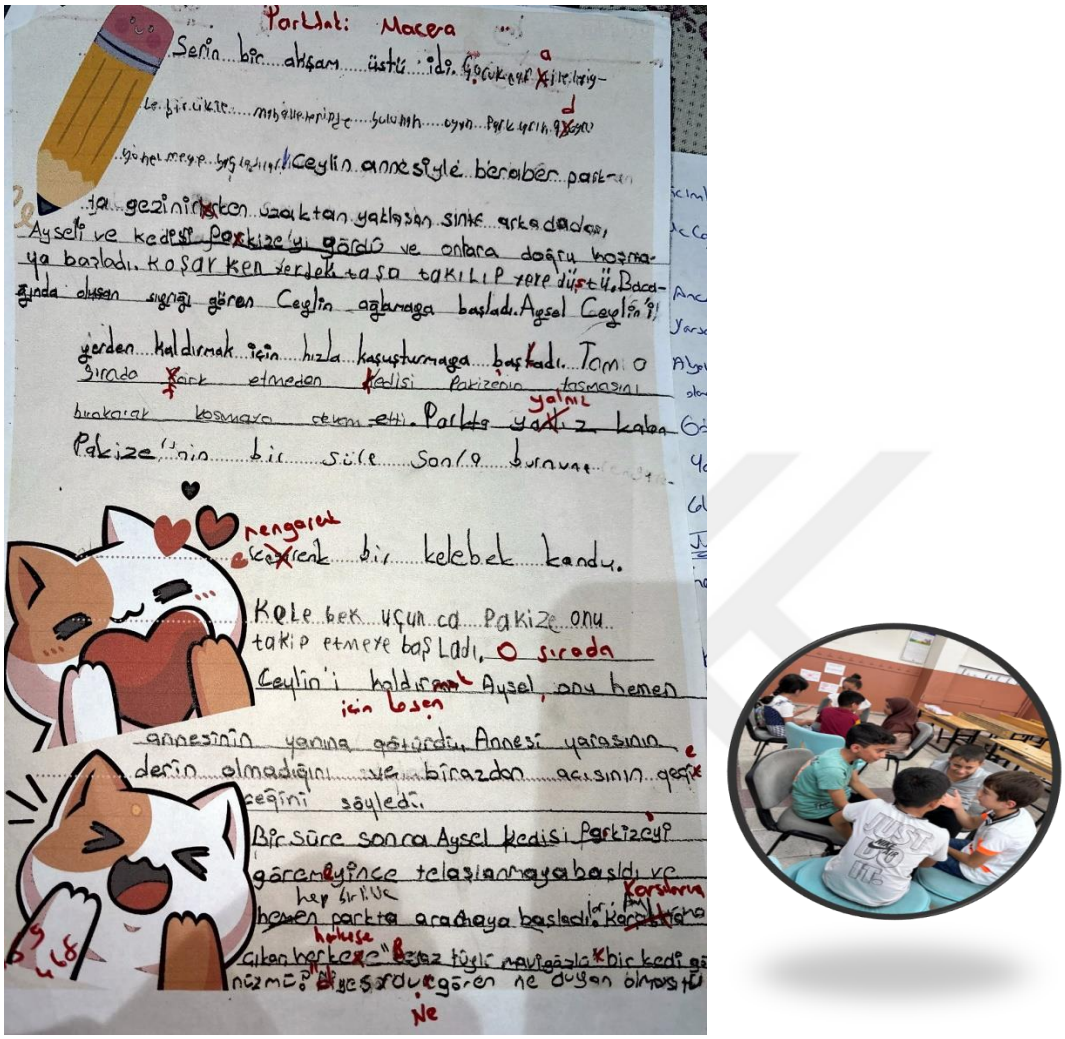
- Pilot uygulama, 2024 yılı Temmuz-Ağustos aylarında Van ili Edremit ilçesine bağlı Vali Tahir Paşa İlkokulu'nda öğrenim gören 8 tane dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır.
- Pilot uygulama sürecinde okullar yaz tatilinde olduğu için dersler sabah saatlerinde yapılmıştır. Ancak okulumuzda ikili eğitim uygulandığından asıl uygulama öğlen saatlerinde yapılmıştır.
- Uygulama süreci yaz tatilinde yapıldığından öğrenciler veliler bilgilendirilip velilerden gerekli izinler alınarak gönüllülük esasına göre seçilmiştir.
- Uygulama için uygun ısı ve havalandırmanın sağlandığı öğrencilerin dikkatini dağıtacak görsel ya da işitsel uyaranların olmadığı bir uygulama ortamı hazırlanmıştır.
- 8 öğrenci ile 2 hafta her gün (40+40) olacak şekilde toplam 20 ders saati uygulama yapılmıştır.
- Uygulamanın ilk 6 ders saatinde öğretmen, öğrencilere bir hikâye okumuş; ardından hikâyede ele alınan konulardan birini öğretmen ve öğrenciler etkileşimli bir şekilde seçerek o konu üzerine 'Etkileşimli Yazma Stratejisinin 'uygulama aşamalarına uygun olacak şekilde ortak bir hikâye yazmışlardır.





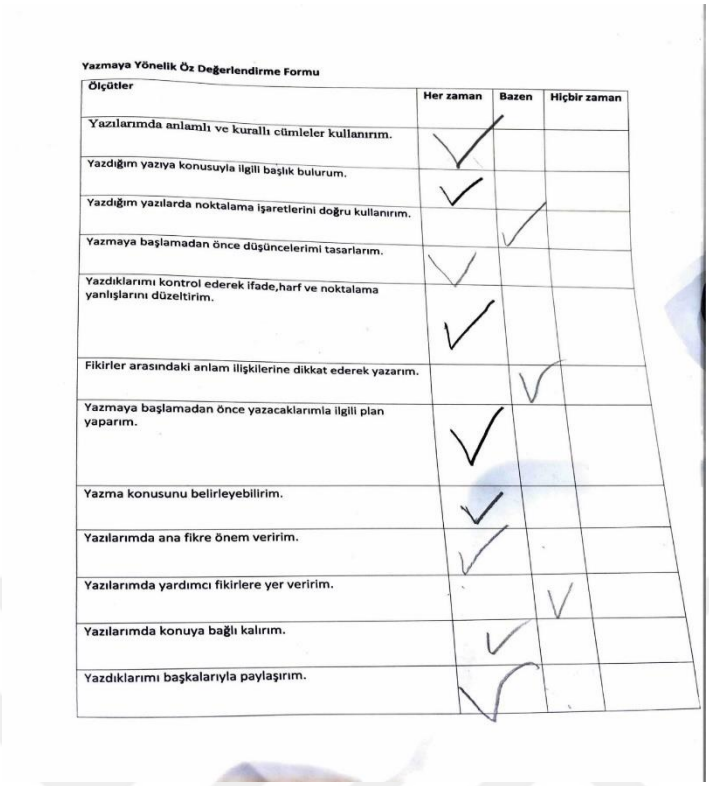
Şekil 1. Grup ve öğretmen etkileşimiyle yazılan ortak hikâyeden kesitler

- Daha sonraki derslerde ise öğretmen rehberliğinde grup çalışmaları yapılarak farklı hikâyeler yazılmıştır.



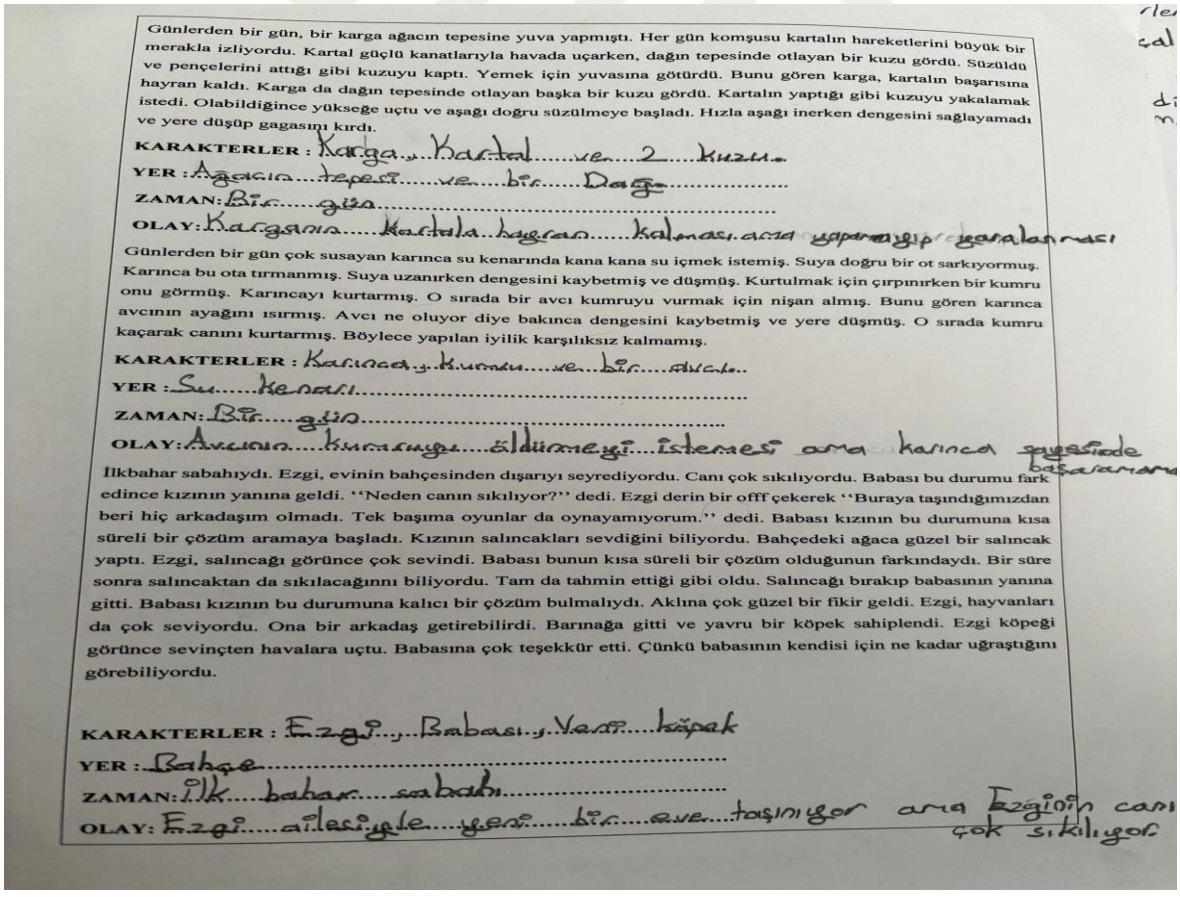
Şekil 2. Gruplar tarafından yazılan hikâyeler

- Grup çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrencilere yazma becerisini geliştirmeye yönelik değerlendirme formları uygulanmıştır.



Yazmaya Yönelik Öz Değerlendirme Formu

Ölçütler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Yazılarımda anlamlı ve kurallı cümleler kullanırım.	✓		
Yazdığım yazıya konusuyla ilgili başlık bulurum.	✓		
Yazdığım yazılarda noktalama işaretlerini doğru kullanırım.		✓	
Yazmaya başlamadan önce düşüncelerimi tasarlarım.	✓		
Yazdıklarımı kontrol ederek ifade,harf ve noktalama yanlışlarını düzeltirim.	✓		
Fikirler arasındaki anlam ilişkilerine dikkat ederek yazarım.		✓	
Yazmaya başlamadan önce yazacaklarımla ilgili plan yaparım.	✓		
Yazma konusunu belirleyebilirim.	✓		
Yazılarımda ana fikre önem veririm.	✓		
Yazılarımda yardımcı fikirlere yer veririm.		✓	
Yazılarımda konuya bağlı kalırım.	✓		
Yazdıklarımı başkalarıyla paylaşırım.	✓		



Günlerden bir gün, bir karga ağacın tepesine yuva yapmıştı. Her gün komşusu kartalın hareketlerini büyük bir merakla izliyordu. Kartal güçlü kanatlarıyla havada uçarken, dağın tepesinde otlayan bir kuzu gördü. Süzüldü ve pençelerini attığı gibi kuzuyu kaptı. Yemek için yuvasına götürdü. Bunu gören karga, kartalın başarısına hayran kaldı. Karga da dağın tepesinde otlayan başka bir kuzu gördü. Kartalın yaptığı gibi kuzuyu yakalamak istedi. Olabildiğince yükseğe uçtu ve aşağı doğru süzülmeye başladı. Hızla aşağı inerken dengesini sağlayamadı ve yere düşüp gagasını kırdı.

KARAKTERLER : Karga..,.Kartal.....ve....2....kuzu.

YER : Ağacın...tepesi.....ve....bir.....Dağ.....

ZAMAN: Bir.....gün.....

OLAY: Karganın.....Kartala..bayran.....kalması.ama yapamayıp gagalarını

Günlerden bir gün çok susayan karınca su kenarında kana kana su içmek istemiş. Suya doğru bir ot sarkıyormuş. Karınca bu ota tırmanmış. Suya uzanırken dengesini kaybetmiş ve düşmüş. Kurtulmak için çırpınırken bir kumru onu görmüş. Karıncayı kurtarmış. O sırada bir avcı kumruyu vurmak için nişan almış. Bunu gören karınca avcının ayağını ısırmış. Avcı ne oluyor diye bakınca dengesini kaybetmiş ve yere düşmüş. O sırada kumru kaçarak canını kurtarmış. Böylece yapılan iyilik karşılıksız kalmamış.

KARAKTERLER : Karınca..,.kumru....ve...bir....avcı...

YER : Su.....kenarı.....

ZAMAN: Bir.....gün.....

OLAY: Avcının.....kumrunu.....öldürmeyi.....istemesi ama karınca başarama

İlkbahar sabahıydı. Ezgi, evinin bahçesinden dışarıyı seyrediyordu. Canı çok sıkılıyordu. Babası bu durumu fark edince kızının yanına geldi. ''Neden canın sıkılıyor?'' dedi. Ezgi derin bir offf çekerek ''Buraya taşındığımızdan beri hiç arkadaşım olmadı. Tek başıma oyunlar da oynayamıyorum.'' dedi. Babası kızının bu durumuna kısa süreli bir çözüm aramaya başladı. Kızının salıncakları sevdiğini biliyordu. Bahçedeki ağaca güzel bir salıncak yaptı. Ezgi, salıncağı görünce çok sevindi. Babası bunun kısa süreli bir çözüm olduğunun farkındaydı. Bir süre sonra salıncaktan da sıkılacağınnı biliyordu. Tam da tahmin ettiği gibi oldu. Salıncağı bırakıp babasının yanına gitti. Babası kızının bu durumuna kalıcı bir çözüm bulmalıydı. Aklına çok güzel bir fikir geldi. Ezgi, hayvanları da çok seviyordu. Ona bir arkadaş getirebilirdi. Barınağa gitti ve yavru bir köpek sahiplendi. Ezgi köpeği görünce sevinçten havalara uçtu. Babasına çok teşekkür etti. Çünkü babasının kendisi için ne kadar uğraştığını görebiliyordu.

KARAKTERLER : Ezgi...,.Babası..,.Yavr....köpek

YER : Bahçe.....

ZAMAN: İlk....bahar....sabahı.....

OLAY: Ezgi.....ailesiyle.....yeni.....bir.....eve....taşınıyor ama Ezgi'nin canı çok sıkılıyor

Şekil 3. Hikâye yazma becerisine yönelik değerlendirme formları

Yapılan pilot uygulama sonucunda;

- Bazı etkinliklerin öngörülen sürede (40+40) tamamlanamayacağı fark edilmiştir. Bu nedenle etkinliklerin süreye uygun hâle getirilmesi ya da sürenin artırılması,
- Etkileşimli bir şekilde oluşturulan hikâyelerin farklı programlar (Canva vb.) kullanılarak görsellerle daha fazla ilgi çekici bir hâle getirilmesi,
- Öğrencilerin evde velileriyle de etkileşimli olarak hikâye yazmalarını destekleyecek çalışma kâğıtlarının hazırlanması,
- Uygulama oturumlarının çoğu grup çalışmaları şeklinde yapıldığından yazma becerisi zayıf olan bazı öğrencilerin özellikle bağımsız olarak hikâye yazmada zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle grup üyeleri belirlenirken öğrencilerin yazma becerilerinin göz önünde bulundurulması,
- Süreç boyunca yazım ve imlâ hataları devam ettiğinden yazım ve imlâ kurallarını pekiştirmek için kısa kısa etkinliklerin yapılması,
- Günümüz öğrencilerin hemen hemen hepsi dijital oyunlara ilgi duyduğundan yazma becerilerini geliştirmeye yönelik dijital platformların daha çok kullanılması öngörülmüştür.

4.5. Uygulama Süreci

Bu araştırmanın deneysel uygulama sürecinde, etkileşimli yazma stratejisine (EYS) dayalı olarak hazırlanan Türkçe Dersi Planlama Eğitimi, deney grubundaki öğrencilerle toplam 10 hafta boyunca haftada 3 ders saati olacak şekilde yürütülmüştür. Sürecin ilk haftasında ön test, son haftasında ise son test uygulanmıştır.

EYS uygulaması, Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı çerçevesinde şekillendirilmiş ve özellikle "öğrenme çerçevesi" (scaffolding) anlayışı esas alınmıştır. Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrencilere model olmuş, onların yazma becerilerini aşamalı olarak bağımsızlaştıracak şekilde rehberlik etmiştir. Bu yönüyle süreç, literatürdeki "modelleme, ortak yazma, rehberli yazma ve bağımsız yazma" aşamalarına paralel biçimde yapılandırılmıştır.

Uygulama boyunca öğrenciler, yazma sürecine ilişkin çeşitli stratejilerle desteklenmiş, yazma öncesi fikir oluşturma, planlama, taslak yazma, gözden geçirme ve son halini

oluşturma gibi adımlar iş birliği temelli etkinlikler ile yürütülmüştür. Aşağıda, uygulama sürecinin haftalık yapısını gösteren tablo sunulmuştur.

Tablo 4

Haftalık Ders Süreçleri Uygulama Tablosu

İlgili Hafta	Uygulama Süreci	Etkinlikler	Etkileşimli Yazma Stratejisi
1. Hafta	Ön test		
2. Hafta	Yazılacak hikâyeye yönelik hazırlık çalışmaları	Konumuzu seçiyoruz fikir ağacımız hikâyemizi kime neden yazalım	Öğretmenden örnek hikâye/tecrübe ve deneyim paylaşma
3. Hafta	Yazılacak hikâyeye yönelik hazırlık çalışmaları	Hikâyemizin unsurları kelime duvarımız hikâye dağı	Kalem paylaşımı(Yazma arkadaşlarının oluşturulması)
4. Hafta	Yazılacak hikâye taslaklarının oluşturulması	Hikâyemizi hızlıca yazalım başlık bulalım	Taslak yazma kalem paylaşımı
5. Hafta	Yazılacak hikâye taslaklarının gözden geçirilerek tekrar yazılması	Hikâye haritamız taslağımı gözden geçiriyorum kontrol listemiz	Kalem paylaşımı gözden geçirme
6. Hafta	Yazılacak hikâyede düzeltmelerin yapılıp hikâyenin paylaşılması	Poster hazırlıyorum	Kalem paylaşımı metni yayımlama ve paylaşma
7. Hafta	Hikâye yazma çalışmaları	Hikâye haritalarımız	Tecrübe paylaşma kalem paylaşımı konu başlıkları oluşturma metnin oluşturulması metnin düzenlenmesi metnin sunulması
8. Hafta	Hikâye yazma çalışmaları	Görsellerle hikâye oluşturma	Tecrübe paylaşma kalem paylaşımı konu başlıkları oluşturma metnin oluşturulması metnin düzenlenmesi metnin sunulması
9. Hafta	Hikâye yazma çalışmaları	Gelişme ve sonucu arayalım	Metnin oluşturulması metnin düzenlenmesi metnin sunulması
10. Hafta	Hikâye yazma çalışmaları	Hikâye küpleri	Tecrübe paylaşma kalem paylaşımı konu başlıkları oluşturma metnin oluşturulması metnin düzenlenmesi metnin sunulması
11. Hafta	Hikâye yazma çalışmaları	Düşüncelerimi ağaçlandırıyorum	Tecrübe paylaşma kalem paylaşımı konu başlıkları oluşturma metnin oluşturulması metnin düzenlenmesi metnin sunulması
12. Hafta	Son test		

Yukarıdaki tabloya göre:

- ✓ İlk beş hafta**,** ders planları literatürdeki etkileşimli yazma modelinin temel aşamalarına uygun şekilde yapılandırılmış ve ders planları bu doğrultuda uygulanmıştır.
- ✓ Sonraki beş haftalık süreçte ise öğrencilerin yazma becerilerini pekiştirmeye yönelik olarak her hafta farklı bir yazma etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme yetileri desteklenmiştir.

- ✓ Öğrenciler yazma sürecinde kalem paylaşımı, fikir paylaşımı, poster ve hikâye sunumları gibi iş birlikli öğrenme öğeleriyle desteklenmiş, öğretmen ise bu süreçte hem model hem de rehber olarak öğrenme çerçevesi görevini sürdürmüştür.
- ✓ Her öğrenci ürünü (örnek hikâyeler, görsel hikâye tasarımları, düşünce haritaları vb.) sürecin ilerleyişini belgeleyen somut çıktılar sunmuştur. Örnek somut çıktılar EK 5'te sunulmuştur.
- ✓ Etkileşimli Yazma Stratejisinin uygulanmasına yönelik ders planları oluşturulmuştur. Örnek ders planları EK 4'te sunulmuştur.

Bu uygulama süreci, öğrencilerin bağımsız yazma becerilerini geliştirmek üzere yapılandırılmış ve sosyal etkileşimi önceleyen etkileşimli yazma stratejisinin uygulamadaki karşılığını göstermesi açısından önemlidir. Uygulama boyunca deney ve kontrol gruplarına aynı materyal, süre ve fiziki koşullar sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde ders işlemeye devam etmiştir (Sönmez & Alacapınar, 2011).

4.6. Verilerin Analizi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir (International Business Machines [IBM], 2016). Araştırmada ilk olarak, verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlayamadığını görmek adına çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çünkü araştırmada yer alan değişkenlerin tamamı çarpıklık ve basıklık açısından ± 2 aralığında yer almaktadır. Bu sebeple de verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George & Mallery, 2001). Verilerin normal dağılım göstermesiyle birlikte, iki bağımsız grup olan deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi ile grupları ön test ve son test olarak karşılaştırmak için ise İlişkili Örneklemler T Testi kullanılmıştır.

4.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliği (research validity), araştırma bulgularının gerçeği ne ölçüde yansıttığını ve araştırma sürecinde kullanılan yöntemlerin araştırma amacına uygun olup olmadığını sorgulayan bir kavramdır (Creswell, 2014; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2015).

Geçerlik, elde edilen sonuçların doğruluğunu ve bu sonuçlardan yapılan çıkarımların bilimsel temellere dayanma derecesini gösterir. Araştırma geçerliği genel olarak iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki boyutta ele alınır. İç geçerlik, araştırma sonuçlarının gerçekten uygulanan değişkenlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını incelerken; dış geçerlik, elde edilen bulguların benzer ortamlara ve gruplara genellenebilirliğini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2022).

Araştırmanın güvenirliği, veri toplama ve analiz süreçlerinin hatalardan arındırılma düzeyi ve tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Ellez, 2014). Deneysel desenli araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için çeşitli önlemler alınması önerilmektedir (Creswell, 2013; Huberman & Miles, 1994). Bu doğrultuda, bu araştırmada hem iç geçerliği hem de puanlayıcılar arası güvenirliği artırmak amacıyla çeşitli yöntemsel önlemler uygulanmıştır.

Geçerliği Artırmaya Yönelik Önlemler:

- ✓ Deney ve kontrol grubuna eşdeğer ortam sağlanmıştır. Her iki grupta da ders süresi, fiziksel ortam ve materyal koşulları benzer tutulmuştur (Sönmez & Alacapınar, 2011).
- ✓ Uygulamanın ön test ve son testleri aynı ölçme aracı ile yapılmıştır. Bu sayede ölçüm değişkenliğinden kaynaklanan iç geçerlik tehditleri en aza indirilmiştir.
- ✓ Araştırmada kullanılan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin daha önce geçerlik çalışmaları yapılmış bir ölçme aracı olması da yapı geçerliğini desteklemektedir.
- ✓ Pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek yöntemsel eksiklikler belirlenerek düzeltici önlemler alınmıştır. Bu da süreç geçerliğine katkı sağlamıştır (Glesne, 2013).

Güvenirliği Artırmaya Yönelik Önlemler:

- ✓ Yazma ürünlerinin puanlanmasında ikinci bir uzman puanlayıcı görevlendirilmiştir. Böylece değerlendirme sürecinde öznel hataların önüne geçilmesi amaçlanmıştır.
- ✓ Araştırmada son test verileri ikinci bir puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Araştırmada güvenirlik için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin puanlanması sırasında araştırmacılar arasındaki uyuşum yüzdesi için Kohen'in Kappa katsayısı kullanılmış (Huberman & Miles, 1994) ve sonuç .80 olarak bulunmuştur. Bu katsayı puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir. Çünkü Yıldırım ve Şimşek (2003) .70 ve üzerinin kabul edilebilir bir katsayı olduğunu bildirmektedir.

- ✓ Ayrıca araştırmanın güvenirliğini artırmak adına uygulanan bir diğer işlem ise puanlayıcılar arası korelasyon analizidir. Araştırmanın gerek ön testi verileri gerekse son test verileri iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi sonucu Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre iki puanlayıcı arasında ön test verileri ($r=.89$, $p<.01$) ve son test verileri ($r=.78$, $p<.01$) açısından pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu da araştırmanın güvenirliğini artıran bir bulgudur.

Bu bağlamda, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak adına çoklu veri kaynaklarının kullanılması, uzman görüşlerinden yararlanılması, ön test-son test eşitliği, puanlayıcılar arası uyumun sağlanması gibi önlemler alınarak elde edilen sonuçların güvenilirliğine ve tekrar edilebilirliğine katkı sağlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

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

Alt Problem 1: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu ön test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puanları üzerinden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi (Zçarpıklık=.195, Zbasıklık=-1.069) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Ön Test Toplam	Deney	22	14	6.01	38	.248	.805
	Kontrol	18	13.55	5.12			

Deney ve kontrol gruplarını ön test toplam puanları üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür (F(38)=.729, P=.399). Bu doğrultuda Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puanları açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (t(38)=.248, p>.05). Elde edilen bu sonucun bir diğer göstergesi olan ortalamalar incelendiğinde ise deney grubu öğrencilerinin toplam

puanları ($\bar{x}$=14) ile kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanları ($\bar{x}$=13.55) birbirine oldukça yakındır.

Alt Problem 2: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puan yönünden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi (Zçarpıklık=.536, Zbasıklık=1.173) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test 6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Son Test Toplam	Deney	22	18.63	4.30	38	4.802	.000**
	Kontrol	18	11.89	4.56			

**p<.01

Deney ve kontrol gruplarını son test toplam puanları üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür (F(38)=.954, P=.335). Bu doğrultuda Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puanları açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t(38)=4.802, p<.01). Elde edilen bu sonucun bir diğer göstergesi olan ortalamalar incelendiğinde ise deney grubu öğrencilerinin toplam puanlar ($\bar{x}$=18.63) yönünden kontrol grubu öğrencilerinden ($\bar{x}$=11.89) önemli oranda farklılaşmaktadır. Bu bulgulardan hareketle uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin analitik yazma becerilerine önemli katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 3: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin fikir alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği fikir alt boyutu yönünden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal

dağılım göstermesi (Zçarpıklık=.245, Zbasıklık=-.536) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Fikir Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	x̄	SS	SD	t	p
Fikir	Deney	22	3	.87	38	3.965	.000**
	Kontrol	18	1.66	1.18			

**p<.01

Deney ve kontrol gruplarını son test fikir alt boyutuna ait puanlar üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür (F(38)=6.624, P=.014). Bu doğrultuda Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği fikir alt boyutu açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t(38)=3.965, p<.01). Elde edilen bu bulguya göre uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği fikir alt boyutu yönünden gelişimlerine önemli katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 4: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin organizasyon alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği organizasyon alt boyutu yönünden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi (Zçarpıklık=-.356, Zbasıklık=.567) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Organizasyon Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	x̄	SS	SD	t	p
Organizasyon	Deney	22	3.18	.89	38	4.328	.000**
	Kontrol	18	2	1.02			

**p<.01

Deney ve kontrol gruplarını son test organizasyon alt boyutuna ait puanlar üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür (F(38)=34.628, P=.000). Bu doğrultuda Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği organizasyon alt boyutu açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t(38)=4.328, p<.01). Elde edilen bu bulguya göre uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği organizasyon alt boyutu yönünden gelişimlerine önemli katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 5: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin anlatım alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği anlatım alt boyutu yönünden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi (Zçarpıklık=-.306, Zbasıklık=-.643) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Anlatım Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	x̄	SS	SD	t	p
Anlatım	Deney	22	3	.68	38	5.054	.000**
	Kontrol	18	1.66	.97			

**p<.01

Deney ve kontrol gruplarını son test anlatım alt boyutuna ait puanlar üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür (F(38)=20.781, P=.000). Bu doğrultuda Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği anlatım alt boyutu açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t(38)=5.054, p<.01). Elde edilen bu bulguya göre uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği anlatım alt boyutu yönünden gelişimlerine önemli katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 6: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve

Değerlendirme Ölçeğinin kelime seçimi alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kelime seçimi alt boyutu yönünden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi (Zçarpıklık=1.482, Zbasıklık=1.376) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Kelime Seçimi Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Kelime Seçimi	Deney	22	1.82	1.18	38	1.565	.126
	Kontrol	18	1.33	.76			

Deney ve kontrol gruplarını son test kelime seçimi alt boyutuna ait puanlar üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür (F(38)=9.002, P=.005). Bu doğrultuda Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kelime seçimi alt boyutu açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (t(38)=1.565, p>.05). Elde edilen bu bulguya göre uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kelime seçimi alt boyutu yönünden gelişimlerine kayda değer bir etkisinin olmadığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 7: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin cümle akışı alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği cümle akışı alt boyutu yönünden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi (Zçarpıklık=.907, Zbasıklık=-1.242) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Cümle Akışı Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	x̄	SS	SD	t	p
Cümle Akışı	Deney	22	1.91	1.02	38	2.588	.000**
	Kontrol	18	1.22	.64			

**p<.01

Deney ve kontrol gruplarını son test cümle akışı alt boyutuna ait puanlar üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür (F(38)=29.882, P=.000). Bu doğrultuda Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği cümle akışı alt boyutu açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t(38)=2.588, p<.01). Elde edilen bu bulguya göre uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği cümle akışı alt boyutu yönünden gelişimlerine önemli katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 8: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin yazım biçimi alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği yazım biçimi alt boyutu yönünden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi (Zçarpıklık=.684, Zbasıklık=-.674) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Yazım Biçimi Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	x̄	SS	SD	t	p
Yazım Biçimi	Deney	22	2.73	1.42	38	2.571	.014*
	Kontrol	18	1.66	1.19			

**p<.05

Deney ve kontrol gruplarını son test yazım biçimi alt boyutuna ait puanlar üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların

homojen dağılım gösterdiği görülmüştür (F(38)=.302, P=.586). Bu doğrultuda Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği yazım biçimi alt boyutu açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t(38)=2.571, p<.05). Elde edilen bu bulguya göre uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği yazım biçimi alt boyutu yönünden gelişimlerine önemli katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 9: Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) kullanılan deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin sunum alt boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği sunum alt boyutu yönünden karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi (Zçarpıklık=-.155, Zbasıklık=.432) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sunum Alt Boyutuna Ait Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	x̄	SS	SD	t	p
Sunum	Deney	22	3	.87	38	2.045	.048
	Kontrol	18	2.33	1.18			

**p<.05

Deney ve kontrol gruplarını son test sunum alt boyutuna ait puanlar üzerinden karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür (F(38)=9.620, P=.004). Bu doğrultuda Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği sunum alt boyutu açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t(38)=2.045, p<.05). Elde edilen bu bulguya göre uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği sunum alt boyutu yönünden gelişimlerine önemli katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 10: Etkileşimli Yazma Stratejisi uygulanan deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulanan müdahale programının etkisi daha net görmek adına deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarını karşılaşmak için İlişkili Örneklemler T Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Son Teste 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Ölçüm	n	x̄	SS	SD	t	p
Deney Grubu	Ön Test	22	15	6.01	38	-4.261	.000**
	Son Test	22	18.64	4.30			

**p<.01

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten son teste analitik yazma becerilerinin anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği görülmektedir (t(38)=-4.261, p<.01). Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puan ortalamaları x̄=15 iken uygulama sonrası x̄=18.64'e yükselmiştir. Bu da uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin analitik yazma becerilerini geliştirdiği yönünde yorumlanabilir.

Alt Problem 11: Türkçe dersi öğretim programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Benzer bir işlem kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puanları için de uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Son Teste 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Ölçüm	n	x̄	SS	SD	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	18	13.55	5.12	38	1.625	.123
	Son Test	18	11.89	4.56			

Tablo 15 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön testten son teste analitik yazma becerilerinin anlamlı düzeyde bir gelişim sergilemediği görülmektedir (t(38)=1.625, p>.05).

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği toplam puan ortalamaları $\bar{x}$=13.55 iken uygulama sonrası $\bar{x}$=11.89'a düşmüştür.

BÖLÜM VI

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür doğrultusunda ulaşılan sonuçlar tartışılarak önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmada Etkileşimli Yazma Stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen bulgu, araştırma kapsamında oluşturulan deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyelerinin eşit olduğunu ve aralarında yazma başarısı bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, uygulama başlamadan önce iki grubun yazma becerisi düzeylerinin denkliği sağlanmış ve bu durum müdahale programının etkililiğini değerlendirme açısından önemli bir ön koşulun karşılandığını göstermektedir. Nitekim deneysel araştırmalarda gruplar arası başlangıç farkının bulunmaması, uygulama sonucunda gözlemlenecek farklılıkların uygulamaya atfedilebilmesi açısından güvenilirlik sağlar. Bu nedenle, uygulama süreci sonrasında elde edilecek değişimlerin Etkileşimli Yazma Stratejisi'nin etkisine bağlanabilmesi için sağlam bir temel oluşturulmuştur. Sonuç olarak, bu bulgu araştırmanın iç geçerliği açısından olumlu bir durumdur ve yazma başarısındaki gelişimlerin doğru şekilde yorumlanmasına olanak sağlamaktadır.

EYS'nin öğrencileri yazma sürecine daha aktif katması, planlama, düzenleme ve gözden geçirme gibi süreç becerilerini desteklemesi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede etkili rol oynamış olabilir. Dolayısıyla, EYS gibi stratejilere öğretim programlarında yer verilmesinin, öğrencilerin yazma becerilerini güçlendirmek açısından önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

Etkileşimli Yazma Stratejisinin (EYS), öğrencilerin fikir üretme ve geliştirme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna bakıldığında, EYS'nin özellikle yazının içeriğini oluşturma, fikirleri planlama ve geliştirme süreçlerinde öğrencileri desteklediğini göstermektedir. Fikir alt boyutu, yazının temel yapısını ve anlam bütünlüğünü oluşturduğundan, bu becerinin gelişimi öğrencilerin genel yazma kalitesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, Graham ve Harris (2005) ile MacArthur ve Philippakos (2013) gibi araştırmacıların, etkileşimli ve sürece dayalı yazma öğretiminin fikir geliştirme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirttikleri çalışmalarla da örtüşmektedir. Dolayısıyla, EYS'nin fikir üretimine dayalı yazma performansını artırdığı söylenebilir.

Etkileşimli Yazma Stratejisi'nin (EYS) öğrencilerin yazılı metinlerini yapılandırma, organize etme ve düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği bulgusu incelendiğinde EYS uygulamasıyla öğrencilerin yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturma, fikirler arasında mantıksal geçişleri sağlama ve yazının bütünlüğünü koruma gibi becerilerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Araştırma, özellikle yazma sürecine yönelik yapılandırılmış ve etkileşimli yaklaşımların, öğrencilerin yazma organizasyonuna dair farkındalıklarını artırdığına işaret etmektedir. Dolayısıyla, EYS uygulamasının yazı organizasyonunu geliştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) uygulamasının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yaratarak öğrencilerin düşüncelerini açık, etkili ve akıcı bir şekilde ifade etme, anlatıma özgü dilsel yapıları kullanma ve anlatımda bütünlük sağlama becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca, anlatım becerisinin gelişimi, öğrencilerin yazı yazarken sadece ne söylediklerine değil, nasıl söylediklerine de odaklandıklarını göstermektedir. Etkileşimli yazma süreci, öğrencilere yazma sırasında akranlarıyla fikir alışverişi yapma ve geri bildirim alma imkânı sunduğu için anlatımın açık ve etkili olmasına yönelik farkındalığı da artırmaktadır. Bu yönüyle EYS, yazılı anlatımın kalitesini artırmada etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) uygulamasının kelime seçimi becerisi üzerindeki etkisi incelendiğinde, gerçekleştirilen analizler uygulamanın öğrencilerin bu beceriyi geliştirme düzeyinde belirgin bir katkı sağlamadığını ortaya koymaktadır. Öncelikle, kelime seçimi becerisinin, öğrencinin kelime dağarcığı, okuma deneyimi ve dilsel farkındalığı gibi uzun süreli bir birikim gerektiren bileşenlerle yakından ilişkili olması, EYS'nin kısa süreli uygulamaları çerçevesinde kelime seçimi üzerinde doğrudan ve güçlü bir etki yaratmasını

sınırlı kılabilir. Ayrıca, uygulama sürecinde kelime seçimi becerisine özel bir odaklanmanın bulunmaması da sonuçları etkilemiş olabilir.

Araştırma kapsamında Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cümle akışı becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu, yazılı anlatımda düşüncelerin birbirine anlamlı ve mantıklı bir şekilde bağlanması, yani cümlelerin akıcı bir yapı kazanması konusunda katkı sağladığını göstermektedir. Cümle akışı, yazılı anlatımın bütünlüğünü ve okunabilirliğini etkileyen önemli bir yazma becerisidir. Etkileşimli yazma sürecinde öğrencilerin hem kendi yazdıklarını gözden geçirme hem de akranlarıyla yazılarını paylaşma ve geri bildirim alma imkânı bulmaları, bu becerinin gelişmesini desteklemiş olabilir. Sonuç olarak, EYS'nin öğrencilerin yazılarında cümleler arası geçişleri daha tutarlı ve akıcı hale getirme konusunda etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle yazma eğitiminde, cümle akışına yönelik gelişimi destekleyen etkileşimli yaklaşımlara yer verilmesi önerilebilir.

Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım biçimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu gösteren sonuç incelendiğinde uygulanan etkileşimli yazma programının öğrencilerin noktalama işaretleri, harf biçimi, yazı düzeni ve görsel sunum gibi yazının biçimsel yönlerine dikkat etmelerini sağladığını ortaya koyarak bu süreçte öğrencilerin yazılarını defalarca gözden geçirme, akran geri bildirimi alma ve öğretmen rehberliği ile düzeltme yapma şansına sahip olmaları, yazım biçimine yönelik farkındalıklarını artırmış olabilir. Sonuç olarak, yazma eğitimi sürecinde yalnızca içerik değil, biçimsel yeterliliklerin de gelişimini hedefleyen etkileşimli yaklaşımların kullanılması, öğrencilerin yazılı anlatım kalitesini bütüncül olarak artırmaktadır. Bu bağlamda, EYS'nin yazım biçimi becerilerine katkısı dikkate değer bir kazanım olarak değerlendirilebilir.

Uygulanan etkileşimli yazma stratejisi öğrencilerin yazılı metinlerinde düzen, okunaklılık ve yazı sunumu gibi biçimsel öğelere daha fazla dikkat etmelerine imkân sağlamıştır. EYS'nin çok aşamalı yapısı, öğrencilerin metinlerini yalnızca içerik açısından değil, sunum açısından da tekrar gözden geçirmelerini teşvik etmiştir. Ayrıca, yazma sürecine katılımın aktif olması, öğrencilere yazının sadece anlatım yönüyle değil görsel sunumu açısından da sorumluluk kazandırmıştır. Bu süreçte öğretmen ve akran geri bildirimleri ile yapılan düzeltmelerin, öğrencilerin yazılarını düzenleme alışkanlıklarını geliştirdiği söylenebilir. Sonuç olarak, yazma eğitiminin yalnızca dil bilgisel veya anlamsal yeterliliklerle sınırlı kalmaması, biçimsel sunumun da eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiği anlaşılabilir.

Etkileşimli Yazma Stratejisi (EYS) uygulamasının deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığını gösteren bulgulara bakıldığında, ön testten son teste doğru olan istatistiksel artış, müdahale programının öğrencilerin yazılı anlatım yeteneklerini güçlendirdiğinin önemli bir göstergesidir. Bu gelişimin temelinde, EYS'nin öğrencilere yazma sürecinin farklı aşamalarında aktif katılım imkânı sunması yatmaktadır. Strateji, fikir üretiminden metin düzenlemeye kadar olan süreçlerde geri bildirim mekanizmaları ile yazma becerisinin çeşitli boyutlarını desteklemektedir. Böylece öğrenciler, sadece metin içeriklerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda yazılarının yapısal ve biçimsel özelliklerine de dikkat etmeyi öğrenmişlerdir. Sonuç olarak, deney grubunda gözlenen bu olumlu gelişim, yazma öğretiminde etkileşimli ve aşamalı yaklaşımların etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazma performanslarını artırmak ve yazılı anlatım becerilerini bütüncül şekilde geliştirmek isteyen eğitimciler için EYS'nin uygulanması önerilebilir. Bu bağlamda, yazma sürecine sistematik müdahalelerle yapılan desteklerin başarıyı artırdığı sonucuna varılabilir.

Kontrol grubunun ön test ve son testte 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı toplam puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gözlemlenmemiştir. Hatta ortalama puanların uygulama sonrasında bir miktar azaldığı görülmüştür. Bu durum, kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin analitik yazma becerilerini geliştirmede yeterli olmadığını işaret edebilir. Müdahale programı uygulanmayan bu grup, yazma becerilerinde ilerleme kaydetmekte zorlanmıştır.

Araştırmanın genel bulgularına bakıldığında, uygulanan etkileşimli yazma stratejisinin deney grubunun hikâye yazma becerilerinde belirgin iyileşmeler sağladığını ortaya koyarken, kontrol grubunun yazma becerisinde anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde, fikir, organizasyon, anlatım, cümle akışı, yazım biçimi ve sunum alt boyutlarında deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlemlenirken kelime seçimi alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu durum, kelime seçiminin geliştirilmesinin daha uzun süreli veya farklı yaklaşımlar gerektirebileceğine işaret etmektedir. Araştırmada yer alan bulgular bütünsel olarak yorumlandığında 10 hafta boyunca uygulanan müdahale programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ciddi oranda katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, etkileşimli yazma stratejisinin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan alan yazınla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Özellikle süreç temelli ve etkileşim odaklı yaklaşımların, öğrencilerin yazma sürecine daha aktif katılım sağlamalarına ve metin üretim sürecinde daha bilinçli davranış geliştirmelerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışma, yazma becerilerinin yalnızca bireysel bir çabanın ürünü olmadığını, aynı zamanda sosyal ve etkileşimsel bir süreç olarak da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Patterson ve arkadaşları (2008), EYS'nin her sınıf düzeyinde uygulanabilir olduğunu ve öğrencilerin yazma sürecinde daha aktif rol almalarını sağladığını ifade etmektedir. Araştırmamızda da görüldüğü gibi, akran geri bildirimi ve öğretmen rehberliği öğrencilerin yazma sürecine daha bilinçli katılım göstermelerine zemin hazırlamıştır. Bu durum, yazmanın yalnızca bireysel bir üretim değil, aynı zamanda işbirlikçi bir öğrenme süreci olduğunu vurgulamaktadır.

Oğuz ve Kahtalı (2020) ile Erdoğan'ın (2017) araştırmaları, yazma stratejilerini kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları daha kolay çözdüklerini ortaya koymuştur. Yapılan çalışma da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Öğrenciler, EYS uygulaması sayesinde yazılarını daha kolay organize etmiş, yazılı anlatımlarını daha düzenli hale getirmiş ve süreç içinde daha az zorlanmışlardır. Özellikle yazım biçimi, sunum ve cümle akışı alt boyutlarında elde edilen gelişmeler, stratejinin öğrencilerin yazma güçlüklerini azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Korkmaz'ın (2015) araştırmasında da benzer biçimde, yazma stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılar sunduğu görülmüştür. Bu sonuç, mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise kelime seçimi becerisinde anlamlı bir gelişim gözlenmemesidir. Bu sonuç, yazma stratejilerinin kısa vadede kelime dağarcığı gelişimine sınırlı katkı sağladığını, kelime bilgisinin ise daha uzun süreli okuma deneyimleri ve dilsel birikimle güçleneceğini düşündürmektedir. Literatürde de (Graham & Harris, 2005; MacArthur & Philippakos, 2013) kelime seçimi gibi dilsel farkındalık gerektiren becerilerin daha kalıcı gelişim için uzun vadeli uygulamalara ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak literatürdeki benzer araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde, Etkileşimli Yazma Stratejisi'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili ve uygulanabilir bir strateji olduğu değerlendirmesi yapılabilir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ve alanyazında yer alan bulgular göz önüne alındığında öğretmenlere, ilgili araştırmacılara ve politikacılara aşağıda yer verilen önerilerde bulunulabilir.

- Yapılan araştırmada öğrencilerin hikâye yazma becerisini ölçmek amacıyla etkileşimli yazma stratejisi kullanılmış ve çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında öğrencilerin bu stratejinin hangi aşamasında zorluk yaşadıkları belirlenebilmektedir. Bu durumda öğretmenler ilgili stratejiyi biçimlendirici bir değerlendirme yöntemi olarak kullanarak öğrencilerini değerlendirebilir.
- Öğretmenler öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle etkileşimli yazma stratejisinin bir arada kullanıldığı daha farklı uygulamalar yapabilir.
- Yazma stratejilerinin uygulanmasında öğretmenin rehberliği ve yönlendirici rolü göz önünde bulundurulduğunda, hizmet içi eğitim programları kapsamında yazma stratejilerine ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması gerektiği önerilebilir. Uygulamalı ve örnek olaylara dayalı bu tür eğitimler sayesinde öğretmenler sınıf içerisinde yazma sürecini daha etkin biçimde yönlendirebilecek bilgi ve beceriye sahip olabilirler.
- Yapılan araştırmada öğrencilerin hikâye yazma süreçleri etkileşimli yazma stratejisi ile analiz edilmiştir. Sonraki yapılacak çalışmalarda, temel alınan strateji değişiklik göstererek farklı metin türlerinin yazma süreçleri analiz edilebilir.
- Yapılan araştırmada çalışma grubu ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yazma becerisinin ilkokul sıralarında kazanılmaya başlanan ancak bireyin yaşamı boyunca kullanmak durumunda olduğu temel bir dil becerisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu becerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin sadece ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde değil, öğretimin farklı kademelerinde de uygulanarak etkililiğinin test edilmesi gerektiği düşünülebilir.
- Araştırmada kullanılan etkileşimli yazma stratejisinin hikâye yazma becerisine yönelik tutum, motivasyon ve kaygı düzeyleri gibi duyuşsal özelliklerin üzerinde etkisi de incelenebilir.
- Yalnızca nicel verilerle sınırlı kalınmadan, yazma sürecine ilişkin daha derinlemesine analizler yapılabilmesi amacıyla nitel veya karma yöntemlere başvurularak farklı

araştırma desenlerinin kullanılması da önerilebilir. Etkileşimli yazma stratejisinin uygulandığı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak yapılacak çalışmalar, stratejinin sınıf içi uygulanabilirliği açısından önemli bilgiler sunabilir.

- Yazma eylemi, düşünme, üretme ve aktarma süreçlerini kapsayan karmaşık bir süreç olduğundan yazma becerisinin ürün odaklı değil süreç temelli değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumda politikacıların yazma öğretimi ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik daha fazla adımlar atmaları gerektiği düşünülebilir.

KAYNAKLAR

Abbott, R. D., Berninger, V. M., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 and 7. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 281-298.

Adıgüzel, T., Aşık, G., Bulut, M. A., Kaya, M. H., & Özel, S. (2023). Teaching self-regulation through role modeling in K–12. *Frontiers in Education, 8*, 1105466.

Aktaş, N. (2018). Hikâye yazmanın öğretimi. H. Akyol & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 116-144). Ankara: Pegem.

Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (142), 55-57.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2019a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H., & Şahin, A. (Ed.). (2019). *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Ankara: Pegem.

Akyol, H., & Yıldız, M. (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H., (2000). *Yazı öğretimi*. Ankara: MEB.

Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. London: Dialogos.

Applebee, A. N., Langer, J. A., & Mullis, I. V. S. (1986). *The writing report card: Writing achievement in American schools*. Princeton: Educational Testing Service.

Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., & Kandırmaz, M. (Eds.). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Ankara: MEB.

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal, 54*(2), 153-160.

Bahadır, O., & 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.

Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *Regional Language Centre Journal, 35*(3), 299-328.

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.

Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.

Benjamin, A. (2005). *Writing in the content areas*. New York: Eye On Education.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning. Vygotsky and early childhood education.* Washington: NAEYC.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2. Ed). Boston: Pearson.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. Macarthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202-222). New York: Guilford.

Bourque, P. (2016). *Close writing: Developing purposeful writers in grades 2–6*. Portland: Stenhouse.

Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education, 25*(6), 515-534.

Bölükbaşı, F. (2007). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Lisans.

Brandt, D. (2002). The cognitive as the social: An ethnomethodological approach to writing process research. *Written Communication*, *19*(3), 315–353.

Brillant, J. J. (2005). Writing as an act of courage: The inner experience of developmental writers. *Community College Journal of Research and Practice, 29*(6), 505-516.

Brotherton, S., & Williams, C. (2002). Interactive writing instruction. *Journal of Reading Education, 27*(3), 8-16.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard.

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37.

Button, K. A. (1992). *A longitudinal case study examination of the theoretical and practical changes made by urban kindergarten teachers during participation in early literacy training*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.

Button, K., Johnson, M. J., & Furgerson, P. (1996). Interactive writing in a primary classroom. *The Reading Teacher, 49*(6), 446-454.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Ankara: Pegem.

Can, B. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. Yıldız, M & Akyol, H (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 30-51). Ankara: Pegem.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi: Yeni programa uyarlanmış*. Bursa: Alfa.

Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 8*(1), 1151-1169.

Chapman, V. (1999). *Peer mediation and beginning readers' literacy develpment in a linguistically diverse classroom setting: A qualitative study*. Doctoral Dissertation, Texas Tech University, Lubbock.

Clark, I. L. (2012). Processes. In I. L. Clark (Ed.), *Concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing* (pp. 1-47). New York: Routledge.

Clay, M. M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Portsmouth: Heinemann.

Clouse, B. F. (2005). *265 troubleshooting strategies for writers*. Blacklick: McGraw-Hill.

Compton, C. A. (1994). *Interactive writing and the literacy development of first grade children*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.

Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem.

Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 231-282). Ankara: Pegem.

Cothern, N. B., & Collins, M. D. (1992). An exploration: attitude acquisition and reading instruction. *Reading Research and İnstruction, 31*(2), 84-97.

Craig, S. A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: A contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 714-731.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Boston: Pearson.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). California: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). California: Sage.

Culham, R. (2003). *6+1 traits of writing: The complete guide*. Portland: NWREL.

Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya.

Çevik, A. (2021). Yazma eğitimi. F. Temizyürek & T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı* içinde (s. 253-299). Ankara: Pegem.

Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (Eds.). (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Boston: Cambridge University.

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. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

Demirkol, S., & Aytaş, G. (2023). Konuşma becerisi eğitimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(1), 30–46.

Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 813-828). Mahwah: Erlbaum.

Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı.

Dixon-Krauss, L. (1995). Partner reading and writing: Peer social dialogue and the zone of proximal development. *Journal of Literacy Research, 27*(1), 45-63.

Ellez, A. M. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (4. Baskı, s. 147-191). Ankara: Anı.

El-Salahat, H. M. (2014). The effectiveness of using interactive writing strategy on developing writing skills among 7th graders and their attitudes towards writing. *The Islamic University of Gaza-Journal of Educational and Psychological Studies, 22*(1), 119-144.

Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 658-678.

Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2014). *Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice* (3rd Ed.). New York: Routledge.

Flower, L. (1998). *Problem-solving strategies for writing in college and community* (1st ed.). Fort Worth: Harcourt Brace.

Fountas, I., & Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking, and writing about reading, K-8*. Portsmouth: Heinemann.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). McGraw-Hill Education.

Furgerson, S. P. (2004). *Teaching the writers' craft through interactive writing: A case study of two first grade teachers*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.

Gabrielatos, C. (2002). EFL writing: Product and process. *ELT News*, (133), 1-13.

Garip, S. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 1*(1), 81–104.

Gaya, G. Ç., & Özenç, M. (2025). Blogla yazma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 451-470.

George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3rd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Glaser, C., & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 297-310.

Glesne, C. (2013). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Pearson.

Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji* (Ö. Ö. Erdoğdu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma-yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, (148), 67-74.

Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.

Göçer, A. (2016). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). New York: Guilford.

Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids: Renaissance.

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 516-536.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2007). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(2), 207–241.

Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241.

Graham, S., Morphy, P., Fink-Chorzempa, B., Saadler, B., Moran, S., & Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal, 45*(3), 796-825.

Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter: Heinemann.

Grundy, T. (1986). The writing program in the Beaverton school district. *OSSC Bulletin, 30*(2), 1-32.

Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem.

Gündüz, S. (2003). *Roman ve öykü yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu.

Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2.Baskı). Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı-Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 1-14). Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2024). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güneş, S. (2003). *Anlatım bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Güneyli, A. (2006). Kitap incelemesi: Yine yazı yazıyoruz. *İlköğretim Online, 5*(2), 50-52.

Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College Composition and Communication, 33*(1), 76-88.

Hall, A. H., Toland, M. D., Grisham-Brown, J., & Graham, S. (2014). Exploring interactive writing as an effective practice for increasing Head Start students' alphabet knowledge skills. *Early Childhood Education Journal, 42*(6), 423-430.

Harmer, J. (2002). *The practice of English language teaching* (4. Baskı). Harlow: Longman.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York: Guilford.

Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340.

Henry, J. (1999). Becoming a writer: Learning through interactive writing. In I. C. Fountas & G. S. Pinnell (Eds.), *Voices on word matters: Learning about phonics and spelling in the literacy classroom* (pp. 216-224). Portsmouth: Heinemann.

Hodges, T. S. (2015). *The impact of teacher education writing-intensive courses on preservice teachers' self-efficacy for writing and writing instruction*. Doctoral Dissertation, Texas A & M University, College Station.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks: Sage.

International Business Machines. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 24.0). Armonk: IBM.

İpek, O. (2021). *Süreç-tür yazma modelinin öğretmen adaylarının ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (M. Ö. S. Özdemir, Çev.). Ankara: Pegem.

Karaalioğlu, S. K. (2009). *Sözlü/yazılı kompozisyon: Konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6*(3), 1029-1047.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-48). Ankara: Pegem.

Kavcar, C., Oğuzkan, A. F., & Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.

Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford.

Kellogg, R. T. (2001). Competition for working memory among writing processes. *The American Journal of Psychology, 114*(2), 175-191.

Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014*(Özel Sayı 1), 100-106.

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, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kormos, J. (2023). *The second language writing processes of students with learning difficulties: A mixed-methods study.* London: Routledge

Kozulin, A. (1998). *A psychological tool. A sociocultural approach to education.* Cambridge: Harvard University.

Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem.

Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem.

Kösa, T. (2014). Yarı-deneysel ve tek durumlu tasarımlar. *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* içinde (S. B. Demir, Çev. Ed., s. 331-357). Ankara: Eğiten.

Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 1-16.

Kusdemir, Y. (2020). Indicators of reading comprehension: Example of narrative text and open ended question. *International Journal of Progressive Education, 16*(5), 17-29.

Kusuma, R. T. (2015). *The effect of using interactive writing and guided writing strategy to teach writing skill for students with high and low motivation*. Master's Thesis, State University of Malang, Malang.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge.

Leki, I. (2002). *Academic writing: Exploring processes and strategies* (2nd ed.). Oxford: Oxford University.

Li, C. L., Wang, Y., Qian, L., & Shang, Z. (2022). An investigation into the use of socio-cultural strategies in L2 writing among Chinese English majors. *English Language Teaching, 15*(9), 127-142.

Limbrick, L., & Knight, N. (2005). Close reading of students' writing: What teachers learn about writing. *English Teaching: Practice and Critique, 4*(2), 5-22.

Low, B. E., & Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: Teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies, 45*(6), 768-789.

Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (C. Pamay, Çev.). İstanbul: Erdem.

Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. Washington: V. H. Winston & Sons.

MacArthur, C. A., & Philippakos, Z. A. (2013). Self-regulated strategy instruction in developmental writing: A design research project. *Community College Review, 41*(2), 176–195.

Mahapatra, S. (2016). Reading disabilities and PASS reading enhancement programme. *Journal of Education and Practice, 7*(5), 145-149.

Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory Into Practice, 32*(3), 154-160.

McCarrier, A., Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (2000). *Interactive writing: How language & literacy come together*. Portsmouth: Heinemann.

McCarrier, A., Pinnell, G.S., & Fountas, I. (1999). *Interactive writing: How language and literacy come together*, K–2. Portsmouth, NH: Heinemann.

McKenzie, M. G. (1985). Shared writing: Apprenticeship in writing. *Language Matters, 1*(2), 1-5.

McKeough, A., Palmer, J., Jarvey, M., & Bird, S. (2007). Best narrative writing practices when teaching from a developmental framework. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 50-73). New York: Guilford.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Türkçe dört dil becerisi sınavı uygulama kılavuzu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. https://mufredat.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Ortak metin*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni: Yeni alan becerileri ile güncellendi*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/ sayfasından erişilmiştir.

Minick, N. J. (1996). The development of Vygotsky's thought. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 28-52). New York: Routledge.

Nauman, A. D. (2007). *Writing in the primary grades: Tapping young children's potential*. Portsmouth: Heinemann.

Oğuz, B., & Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 119–137.

Ontario Ministry of Education. (2005). *A guide to effective instruction in writing, kindergarten to grade 3*. Retrieved from http://etfo-llc.com/wp-content/uploads/2021/01/Guide-to-Effective-Instruction-in-Writing-K-3.pdf

Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (1990). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In T. S. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 67-126). Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.

Özbay, M., & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 833-873.

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.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özmen, R. G. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 11*, 107-128.

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.

Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly, 41*(2), 226-250.

Patterson, E., Schaller, M., & Clemens, J. (2008). A closer look at interactive writing. *The Reading Teacher, 61*(6), 496-497.

Peyton, J. K. (Ed.). (1990). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington: Center for Applied Linguistics.

Pham, V. P. H. (2021). The effects of collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open, 11*(1), 1–11.

Pinnell, G. S., & McCarrier, A. (1994). *Interactive writing: A transition tool for assisting children in learning to read and write*. Columbus: Martha L. King.

Polat, Y., Kurtul, K., Karakaya, İ., Deniz, K., & Doğan, Y. (2023). Türkçe alan becerileri. P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık, & M. Kandırmaz (Ed.), *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli* içinde (s. 74-100). Ankara: MEB.

Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning, 37*(3), 439-468.

Raimes, A. (2009). *Keys for writers* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Rio, P. D., & Alvarez, A. (2007). Inside and outside the zone of proximal development. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 276-303). Cambridge: Cambridge University.

Rogers, H. (2005). *Writing systems: A linguistic approach*. Malden: Blackwell.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford.

Roth, K., & Dabrowski, J. (2014). Extending interactive writing into grades 2–5. *The Reading Teacher, 68*(1), 33–44.

Roth, K., & Guinee, K. (2011). Ten minutes a day: The impact of interactive writing instruction on first graders' independent writing. *Journal of Early Childhood Literacy, 11*(3), 331-361.

Rubadue, M. (2002). Sharing the pen: A strategy that gives kindergartners the confidence to write and spell on their own. *Teaching PreK-8, 32*(6), 58-59.

Runge, S. W. (1997). *Interactive writing in a preschool setting*. Doctoral Dissertation, University of Cincinnati, Cincinnati.

Sabbah, H. H. M. (2021). *Exploring the impact of guided writing strategies on fifth-grade EFL students' narrative writing skills*. Yüksek Lisans Tezi, Birleşik Arap Emirlikleri Üniversitesi, Al Ain.

Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*(4), 291-305.

Scheetz, N. A. (2001). *Deaf education in the 21st century: Topics and trends*. Boston: Allyn & Bacon.

Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Soysal, T. (2022). *Derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Soysal, T., & Tavşanlı, Ö. F. (2023). Derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 1418-1437.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Sözer, M. A., & Sel, B. (Eds.). (2023). *Disiplinlerarası yaklaşım ve eğitime yansımalar*. Ankara: Pegem.

Suarmi, S. P., & Fatimah, S. (2019). Implementing interactive writing strategy in teaching writing to young learners. *Journal of English Language Teaching, 8*(3), 336-342.

Sun, C., & Feng, G. (2009). Process approach to teaching writing applied in different teaching models. *English Language Teaching, 2*(1), 150-155.

Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 147-169.

Talada, J. A. (2007). *The relationship between oral reading fluency and comprehension*. Master's Thesis, Liberty University, Lynchburg.

Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(1), 108-138.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(2), 113-131.

Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Temur, T. (2011). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 2189-2205.

Thompson, I. (2013). The mediation of learning in the zone of proximal development through a co-constructed writing activity. *Research in the Teaching of English, 47*(3), 247-276.

Timmermans, K. M., & Johnson, A. (2017). Introducing and sustaining close reading and writing through poetry. *The Reading Teacher, 71*(3), 357-362.

Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies* (4th Ed.). Upper Saddle River: Merrill.

Tompkins, G. E. (2006). *Language arts essentials*. New Jersey: Pearson.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Upper Saddle River: Pearson.

Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Boston: Pearson.

Topuzkanamış, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazma sürecine ilişkin tutumları ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 187–201.

Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research, 102*(5), 323-331.

Traga Philippakos, Z. A. (2021). Think aloud modeling: Expert and coping models in writing instruction and literacy pedagogy. *The Language and Literacy Spectrum, 31*(1), 1-17.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461-472.

Uyar, Y. (2018). Türkiye'de yazma eğitimi araştırmaları: Eğilimler, yönelimler ve eksiklikler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 678–693.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2011). Öğretmen adaylarının yazma stratejilerini kullanma ve bu stratejilere dönük eğitim alma durumlarına ilişkin bir inceleme. *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar, 1*, 209-223.

Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 197-208.

Virginia Department of Education. (2004). *English standards of learning enhanced scope and sequence: K-5 writing strategies*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486518.pdf

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge: MIT.

Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*(1), 6-18.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge: Harvard.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk: Sharpe.

Wang, H., & Troia, G. A. (2023). How students' writing motivation, teachers' personal and professional attributes, and writing instruction impact student writing achievement: A two-level hierarchical linear modeling study. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-15.

Werkmeister-Rozas, B. (2010). *Evaluation of 6+1 trait writing and the professional development training used to implement program*. Doctoral Dissertation, Lindenwood University, Missouri.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University.

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Camberwell: ACER.

White, R. V. (1991). *Process writing*. Harlow: Longman.

Wiley, B. J. (1994). *The construction of curriculum and the culture of literacy in three kindergartens*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.

Wiley, B. J. (1999). Interactive writing: The how and why of teaching and learning letters, sounds, and words. In I. C. Fountas & G. S. Pinnell (Eds.), *Voices on word matters: Learning about phonics and spelling in the literacy classroom* (pp. 225-233). Portsmouth: Heinemann.

Williams, J. D. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. Mahwah: Routledge.

Witherell, N., & McMackin, M. C. (2005). *Teaching writing through differentiated instruction with leveled graphic organizers*. New York: Scholastic.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89-100.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *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. 1-28). Ankara: Pegem.

Yıldız, M. (2023). Dil becerilerinin kapsamı, öğretimi ve izlenmesi. M. Yıldız, M. Aydoğmuş & M. Temur (Ed.), *Dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirmesi* içinde (s. 1-26). Ankara: Pegem.

Zhou, S. A., & Hiver, P. (2022). The effect of self-regulated writing strategies on students' L2 writing engagement and disengagement behaviors. *System, 106*, 1-13.

Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing your students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University, Richmond.

EKLER

Ek 1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni



Ölçek kullanma izni Gelen Kutusu

1 Tem 2024 09:52

Alıcı: ben

Sayın Ayşe HATIPOGLU,
Yüksek lisans tezinizde Türkçe'ye uyarlamış olduğum "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeği" ni kullanabilirsiniz.

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA
Akdeniz Üni. Eğitim Fak.
Temel Eğitim Böl.

Yanıtla Yönlendir



(konu yok)

Ayşe Hatipoğlu

27 Haz Per 16:15

Alıcı:

Merhaba Yasin Hocam,
Ben Ayşe HATIPOGLU,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sınıf Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.Prof.Dr.Mustafa Yıldız danışmanlığında "Etkileşimli Yazma Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Yazma Becerisine Etkisi "konulu yüksek lisans tezimde Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum.Yanıtınız için şimdiden teşekkür ediyor,iyi çalışmalar dileriz.

Ayşe HATİPOĞLU

Sınıf Öğretmeni

Tel:

Yanıtla Yönlendir

Ek 2. 6+1Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Alt Boyut	**İçerik**
Fikir	**5** Öyküde küçük bir ana odaklanılmış. Öykü de iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar önemli bir an hakkında yazmış. **3** Öyküde kısmen küçük bir ana odaklanılmış. Öyküde kısmen iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar kısmen önemli bir an hakkında yazmış. **1** Öyküde ana odaklanılmamış. Öyküde sınırlı sayıda iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar önemli bir an yazmamış.
Organizasyon	**5** Güçlü ve cezbedici bir rehberlik. Okuyucunun anlayabildiği etkileyici bir son. Öyküde ardışıklık mevcut. **3** Kısmen güçlü ve cezbedici bir rehberlik. Okuyucunun anlayabildiği bir son. Öyküde kısmen ardışıklık mevcut. **1** Etkisiz bir rehberlik. Okuyucunun anlayamadığı bir son. Öyküde ardışıklık mevcut değil.
Anlatım	**5** Okuyucu hem orijinal hem de doğal söylemlere rastlar. Anlatım okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar etkileyici. **3** Okuyucu zaman zaman orijinal ve doğal söylemlere rastlar. Anlatım okuyucunun ilgisini zaman zaman canlı tutabilecek kadar etkileyici. **1** Okuyucu orijinal ve doğal söylemlere rastlamaz. Anlatım okuyucunun ilgisini canlı tutamayacak kadar etkisiz.
Kelime Seçimi	**5** Güçlü bir canlandırma ya da duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler seçilmiş. Yazar anlatımı güçlendirecek fiiller kullanmış. Yazar uygun ve doğru isimleri etkin şekilde kullanmış. **3** Kısmen güçlü bir canlandırma ve duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler seçilmiş. Yazar kısmen anlatımı güçlendirecek kelimeler kullanmış. Yazar uygun ve doğru isimleri kullanmış. **1** Canlandırma ve duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler mevcut değil. Yazar sıradan ve anlatıma katkısı olmayan fiiller kullanmış. Yazar yalnızca yaygın isimleri kullanmış.
Cümle Akışı	**5** Yazar farklı cümle türlerini kullanmış(durum, soru, ünlem vb.). Cümleler tam yazılmış. **3** Yazar kısmen farklı cümle türlerini kullanmış. Cümlelerin çoğu tam yazılmış. **1** Yalnızca durum cümleleri kullanılmış. Pek çok cümle yarım kalmış, tamamlanamamış.

Yazım Biçimi	**5** Kelimeleri doğru yazmış. Noktalama işaretlerini doğru kullanmış. Diyalog işaretlerini doğru kullanmış. Tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut. **3** Kelimelerin büyük çoğunluğunu doğru yazmış. Çoğu noktalama işaretlerini doğru kullanmış. Diyalog işaretlerinin çoğunu doğru kullanmış. Büyük oranda tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut. **1** Çoğu kelime yanlış yazılmış. Noktalama işaretlerini doğru kullanamamış. Diyalog işaretlerini doğru kullanamamış. Çok az oranda tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut.
Sunum	**5** Yazar metni okuyucunun anlayacağı şekilde sunmuş ve mesaj anlaşılır olmuştur. **3** Yazar metni kısmen okuyucunun anlayacağı şekilde sunmuş ve mesaj kısmen doğrudur. **1** Metnin sunumundan kaynaklı okuyucu mesajı yanlış algılamıştır.

Ek 3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.09.2024-E.1038484

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1038484 17.09.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe HATİPOĞLU'nun, Prof.Dr.Mustafa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Etkileşimli Yazma Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **10.09.2024** tarih ve **14** 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 - 1372

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.

Ek 4. Örnek Ders Planları

Ders Planı 1

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40+40+40

Hafta: 1

Konu: Etkileşimli Yazma Stratejisi

Amaç: Etkileşimli Yazma Stratejisinin "Tecrübe ve Deneyim Paylaşma"aşamasını uygulayabilme

Materyal, Araç, Gereç: Şövale, etkileşimli tahta, düzeltme bantları, renkli kalemler, fosforlu kalemler, '*Karga ile Tilki*'hikâyesi

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Bireysel çalışmalar, anlatım, soru cevap, örnek olay, tartışma, grupla öğretim, kümeleme yöntemi, akran öğretimi, kalem paylaşımı

Dikkat Edilecek Noktalar, Güvenlik Önlemleri: Ders süresince öğrenciler takip edilecektir, araç gereçlerin kullanımı sırasında öğrencilerin kendilerine zarar vermemesi için gerekli önlemler alınarak gerekli fiziki koşulların (ısı-sıcaklık-aydınlatma) vb. sağlanmasına dikkat edilecektir.

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa ''Bugün size bir hikâye okuyacağım ve bu hikâye hakkında konuşarak, hikâyeyle ilgili soruları cevaplandırarak hikâyede ele alınan konuları ele alacağız.'' der.

Öğretmen hikâyeyi okumaya başlamadan önce öğrencilere hikâyenin içeriği hakkında aşağıdaki soruları sorar:

-Hikâyenin konusu ne olabilir? Bunu neden düşündünüz? (Hikâyenin görselleri, başlığın ipucu vermesi gibi…) Öğrencilerin düşünmesi sağlanır.

Güdüleme: Öğretmen öğrencilere *"Karga ile Tilki*" hikâyesini dikkatle dinlerseniz, Karga ile Tilkinin başından geçen olaylar sizi hem eğlendirecek hem de hikâye içinde yer alan konuları belirleyip 'Konumuzu Seçiyoruz'etkinliğini yapabileceklerini söyler.

Ön Bilgilerin Kontrolü: Hikâye ile ilgili;

"*-En son kime karşı dürüst davrandınız?*

-Yakın arkadaşınız/dostunuz size hiç yalan söyledi mi?

-Hangi durumu yaşayan insanlar güvenini, inancını kaybeder?

-Arkadaşınız verdiği sözü tutmazsa kendinizi nasıl hissedersiniz?" gibi sorular sorularak öğrencilerin tecrübe ve deneyimleri kontrol edilir.

Hedefi Söyleme: Öğrencilere ''Hikâyeyi dikkatle dinleyin. Hikâye ile ilgili ele alınan konuları belirleyelim'' diye söylenerek hedef söylenir.

2.GELİŞME

Ara Geçiş ve Etkinlikler

'*Karga ile Tilki*' hikâyesi okunur ve aşağıdaki sorularla hem dinlediğini anlama çalışmaları yapılır hem de öğrencilerin hikâyenin konusunu belirlemeleri istenir.

'*-Tilki, kargadan neden şarkı söylemesini istedi?*

-Karga , Tilki'ye inanıp şarkı söyleyince ne oldu?

-Kim yaptığı hatayı anladı ve utanarak Karga'dan özür diledi?

-Tilki özür dileyip aldığı peyniri geri verince Karga peyniri kiminle paylaştı?,

-Ormandaki tüm hayvanların arkadaş /dost olmalarının sebebi nedir?"

Çocuklar tarafından hikâyenin anlaşılması sağlandıktan sonra hikâyede yer alan konular ile ilgili 'Konumuzu Seçiyoruz'etkinliği yapılır.

Etkinlik 1 Konumuzu Seçiyoruz

Öğretmen, öğrencilerin hikâyede ele alınan konuları 'Konumuzu Seçiyoruz' etkinliğine yazmalarını ister.

KONUMUZU SEÇİYORUZ

-Metinle Ele Alınan Konular

-……..

-…….

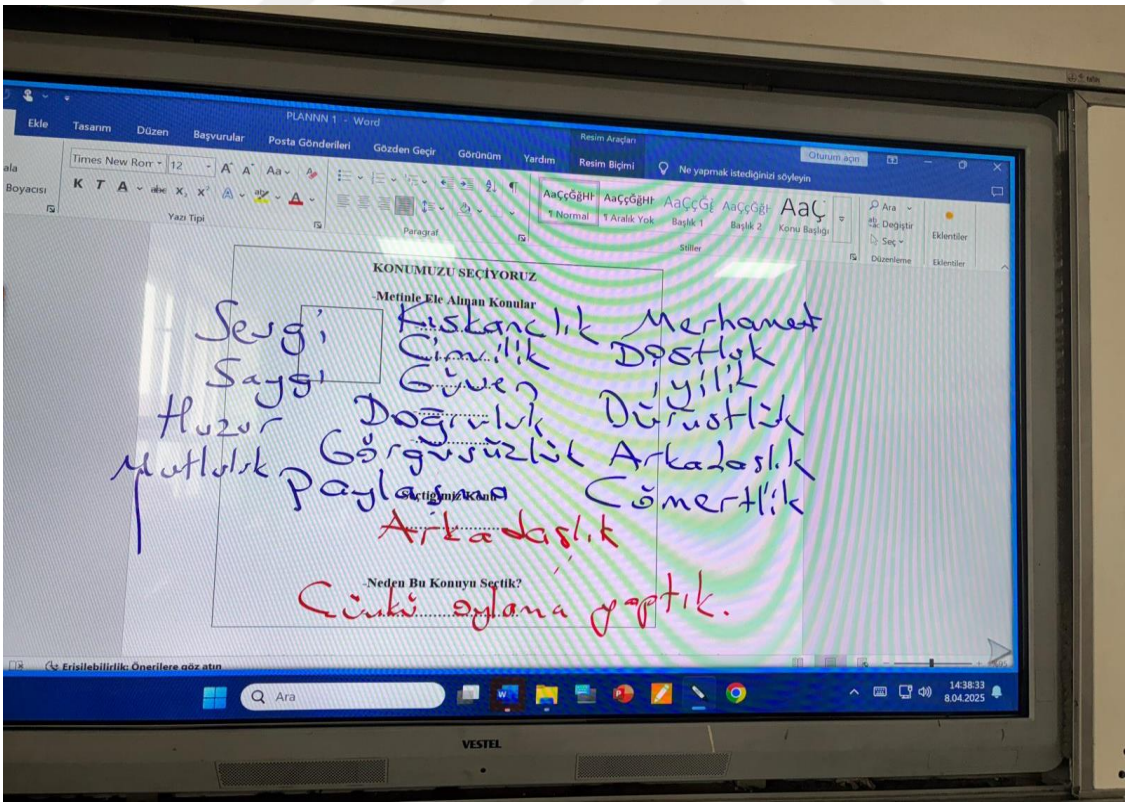
-……..

-Seçtiğimiz Konu

-……

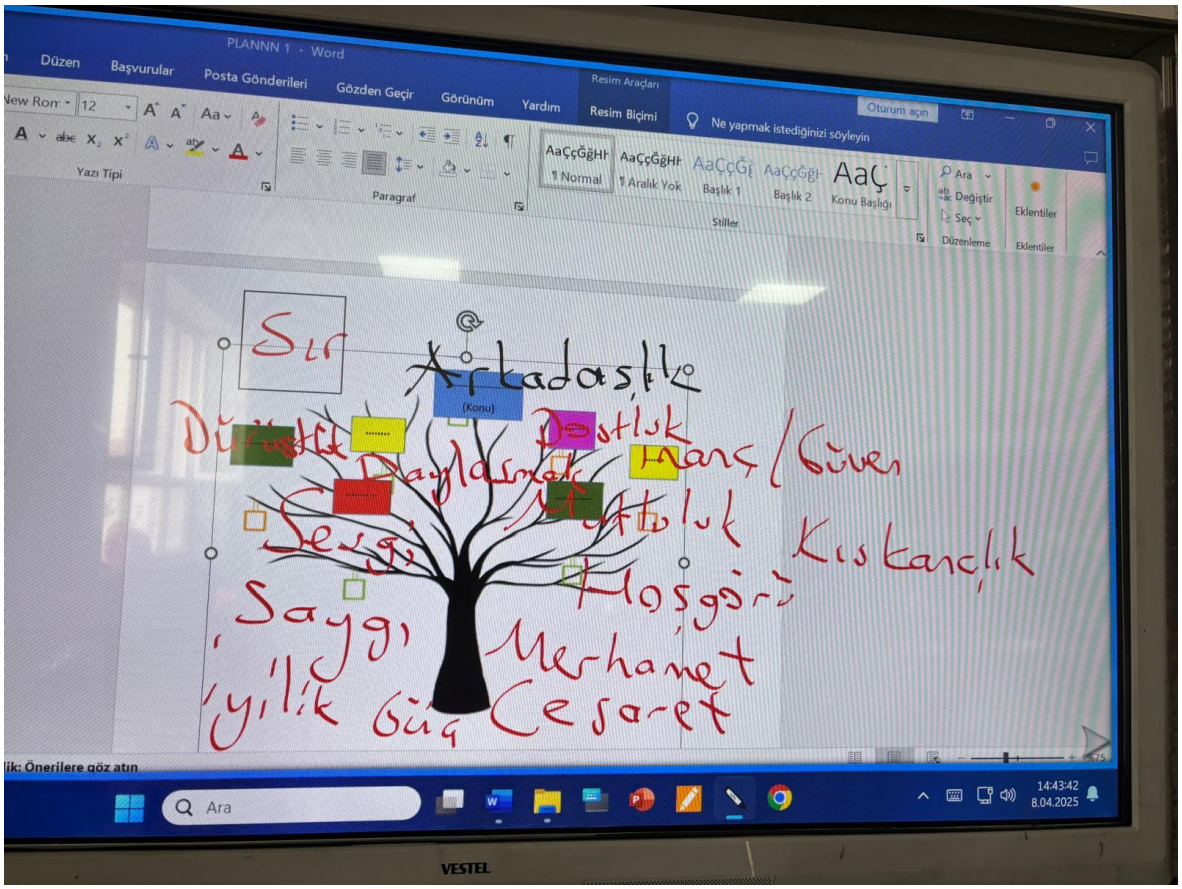
-Neden Bu Konuyu Seçtik?

-……



Konu seçimi yapıldıktan sonra öğretmen o konu ile ilgili sorular sorarak öğrencilerin tecrübe ve deneyimlerini paylaşmalarını ister. Daha sonra öğretmen tahtaya konuyu yazarak öğrencilere beyin fırtınası yaptırarak akıllarına gelenleri kalemi paylaşarak tahtada 'Fikir Ağacım' etkinliğine yazmalarını ister.

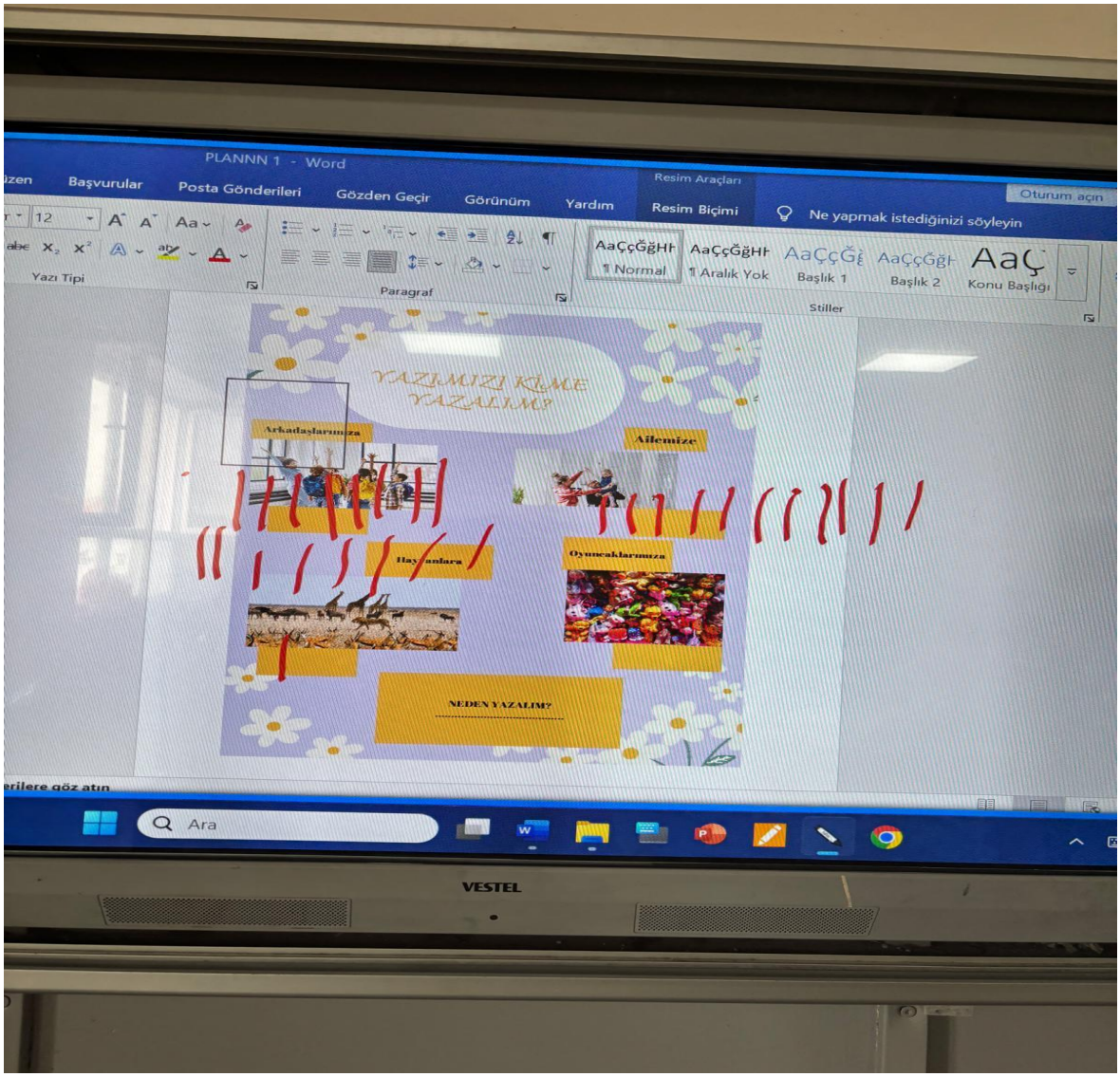
Etkinlik 2: Fikir Ağacım



Etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen belirlenen konu ile ilgili hep birlikte hikâye yazacaklarını söyler.

İlk olarak hikâyenin amacını ve hedef kitlesini belirlemek amacıyla öğretmen öğrencilere Hikâyemizi Kime Neden Yazalım? diye sorarak' *Hikâyemizi Kime Neden Yazalım?*.' etkinliğinde yer alan kutucuklara işaretleme yapmalarını ister. Çoğunluğa göre hedef ve hedef kitleye karar verilir.

Etkinlik 3: Hikâyemizi Kime Neden Yazalım?



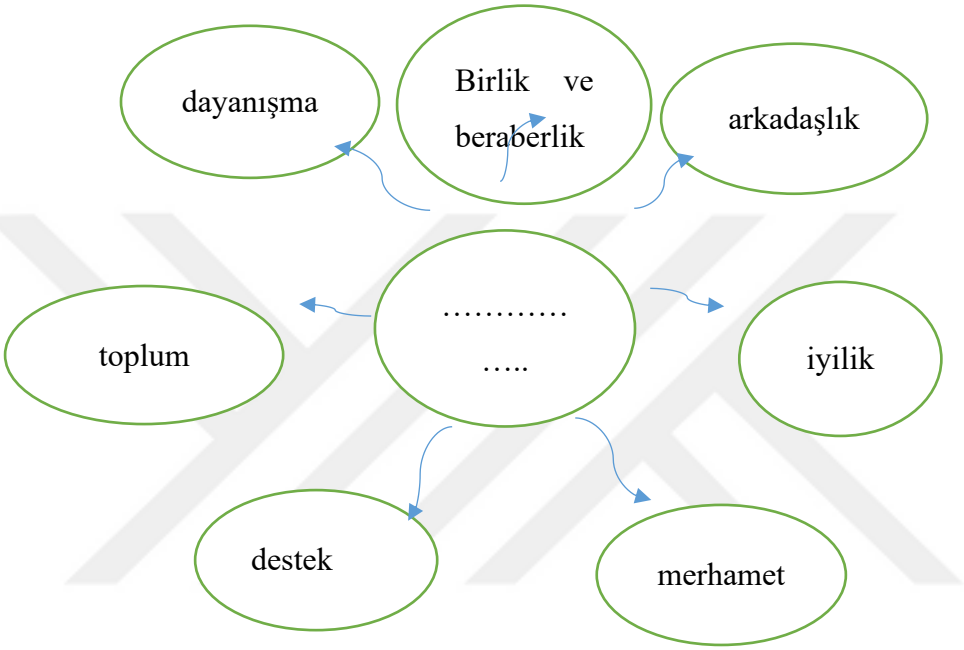
3. SONUÇ

Son Özet: Bu derste yapılan etkinliklerle yazılmak istenen hikâyenin konusunun ve hedef kitlesinin belirlendiği belirtilir. Hikâye yazma aşamalarının adım adım takip edilmesinin etkili hikâye yazılmasına yardımcı olacağı ifade edilir.

Tekrar Güdüleme: Hikâye yazmak istenildiğinde ilk olarak konunun ve hedef kitlenin belirlenmesinin hikâyenin genel çerçevesinin oluşturulmasında etkili olacağı söylenir.

Kapanış: Öğretmen Türkçe dersinde kullanılan öykü hakkında ‘Karganın yerinde olsaydınız, tilkiye nasıl davranırdınız?’’ sorusunu öğrencilere sorar. Soru hakkında tartışılır ve ders bitirilir.

Değerlendirme: Öncelikle bir çalışma kâğıdı hazırlanır. Çalışma kâğıdında etraftaki kutucuklarda yer alan sözcüklerin öğrencilerde çağrışım yaptığı konuyu çalışma kâğıdının orta kısmında yer alan kutucuğa yazmaları istenir.



Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar: Yazma becerisini geliştirmek için yapılacak tüm çalışmalar, diğer tüm derslerle ilişkilendirilebilir. Hatta günlük hayatta sık kullandığımız bir beceri olduğu için, okul dışında karşılaştığımız birçok durumla da ilişkilendirilebilir. Öğrenci, dijital ortamda bir şey yazarken, bir kuruma dilekçe veya benzeri bir yazı yazarken yazma becerisi ölçülebilir. Öğretmen ve velinin, yazma becerisinin yararları ve somut getirileri üzerinde durması öğrencinin motivasyonunu arttırabilir.

Ders Planı 2

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40+40+40

Hafta: 2

Konu: Etkileşimli Yazma Stratejisi

Amaç: Etkileşimli Yazma Stratejisinin "Tecrübe ve Deneyim Paylaşma ve Kalem Paylaşımı"aşamalarını uygulayabilme

Materyal, Araç, Gereç: Şövale, etkileşimli tahta, düzeltme bantları, renkli kalemler, fosforlu kalemler

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Bireysel çalışmalar, anlatım, soru cevap, örnek olay, tartışma, tartışma, grupla öğretim, kümeleme yöntemi, akran öğretimi, kalem paylaşımı

Dikkat Edilecek Noktalar, Güvenlik Önlemleri: Ders süresince öğrenciler takip edilecektir. Araç gereçlerin kullanımı sırasında öğrencilerin kendilerine zarar vermemesi için gerekli önlemler alınarak gerekli fiziki koşulların (ısı-sıcaklık-aydınlatma) vb. sağlanmasına dikkat edilecektir.

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa ''Bugün, daha önceki derslerde belirlemiş olduğumuz konu ve hedef kitle doğrultusunda ilerleyerek hikâyemizin unsurlarını birlikte belirleyeceğiz.' der ve öğrencilere hikâyenin unsurları hakkında;

"*-Hikâye hangi unsurlardan meydana gelmektedir?" diye sorarak öğrencilerin düşünmesini sağlar.*

Güdüleme: Öğretmen öğrencilere hikâye yazmaya başlamadan önce hikâyenin unsurlarını belirlemelerinin hikâyenin genel çerçevesini oluşturmalarına ve düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olacağı söylenilir.

Ön Bilgilerin Kontrolü: Hikâyenin unsurları ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilir.

Hedefi Söyleme: Öğrencilere ‘‘Hikâyenin unsurlarını ve hikâyemizin konusu doğrultusunda kullanacağımız kelimeleri belirleyeceğimiz etkinlikler yapacağız.” diye söylenerek hedef belirtilir.

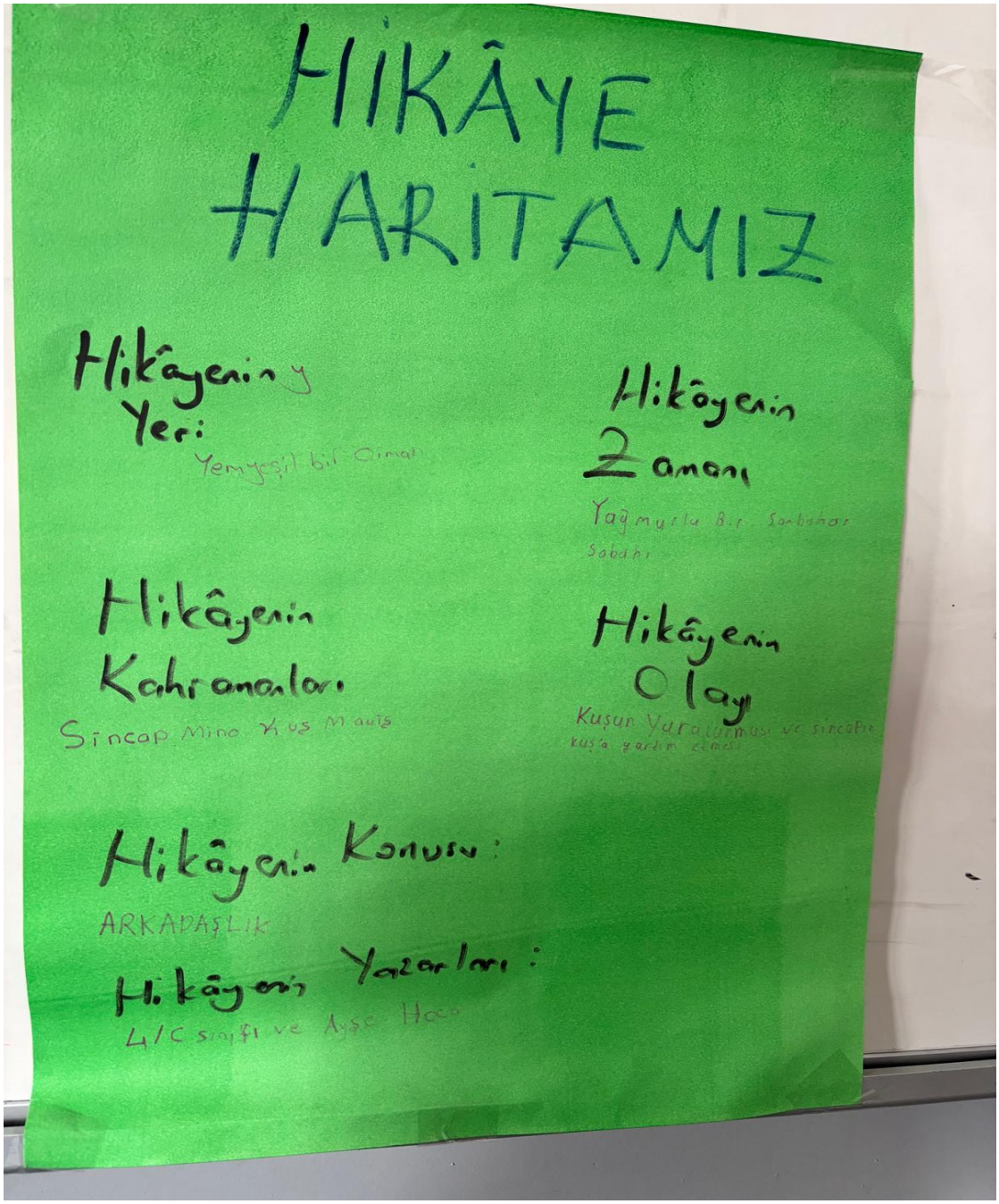
2.GELİŞME

Ara Geçiş ve Etkinlikler

Etkinlik 1 Hikâyemizin Unsurları

Öğretmen hikâye unsurlarının belirtileceği etkinliği sınıf tahtasına ya da sınıf panosuna asarak isteyen öğrencilerden fikirlerini yazmalarını ister. Öğretmen unsurların yazıldığı kâğıtları ayrı ayrı kutulara (örneğin; karakterler kutusu, mekan kutusu vb.) atar. Daha sonra kutulardan kâğıtları çekerek hikâyenin unsurları belirlenmiş olur.





Kutulardan çektiğimiz hikâye unsurlarından yola çıkılarak öğretmen ve öğrenciler etkileşimli bir şekilde yukarıdaki hikâye haritalarını çıkardılar.

Hikâyenin unsurları belirlendikten sonra Etkinlik 2 yapılır.

Etkinlik 2 Kelime Duvarı

Öğretmen öğrencilerle birlikte hikâye oluşturma aşamasına başlamadan önce sınıfın bir köşesine ‘Kelime Duvarı ‘etkinliğini asar. Öğrencilerin hikâyeyle ilgili akıllarına gelen

kelimeler olduğunda oraya yazmalarını ister. Yazılan kelimelerle hikâyeye uygun cümleler yazılır.

KELİME DUVARIMIZI OLUŞTURUYORUZ

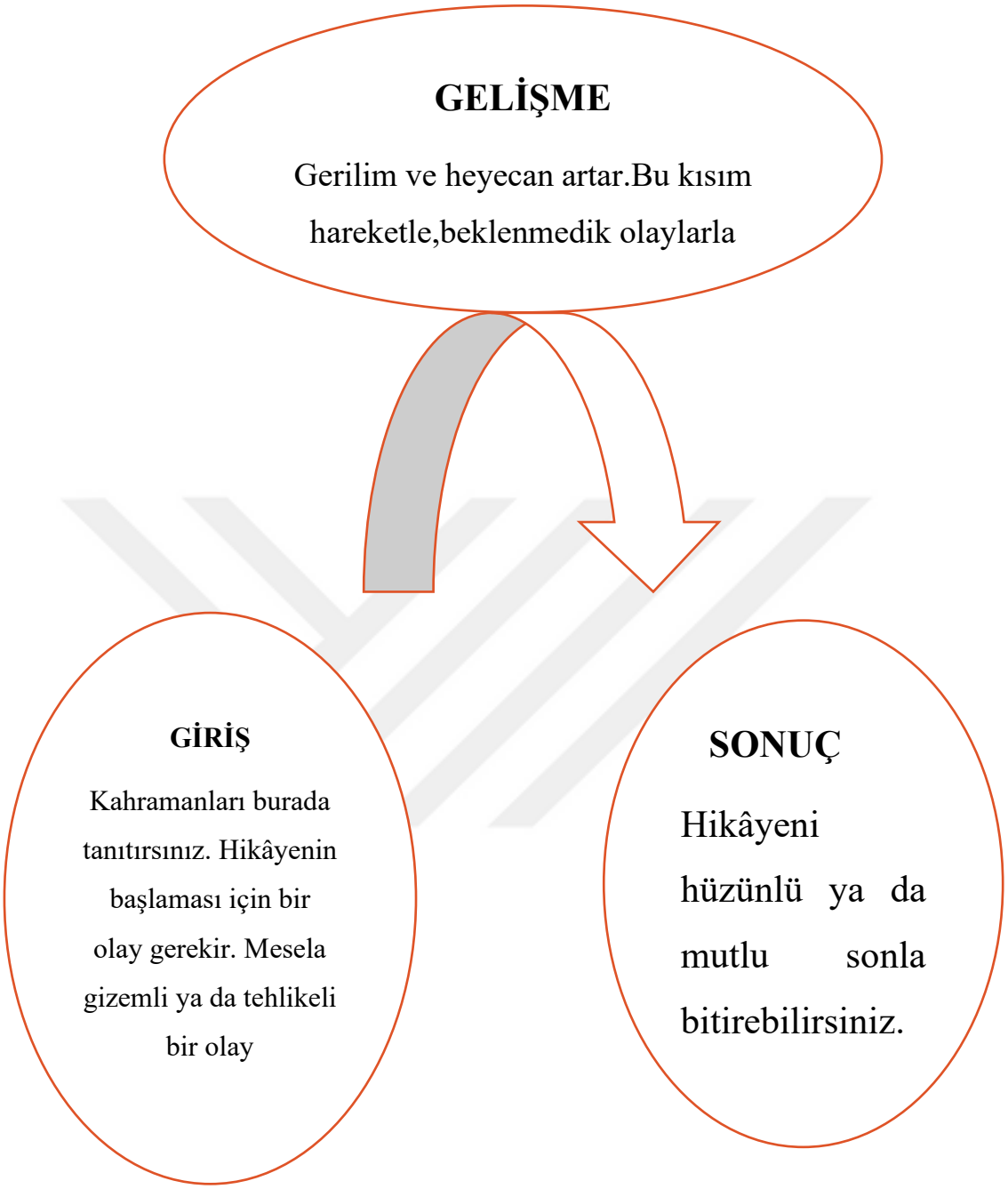
Yazmak istediğimiz konu ile ilgili aklımıza gelen kelimeler



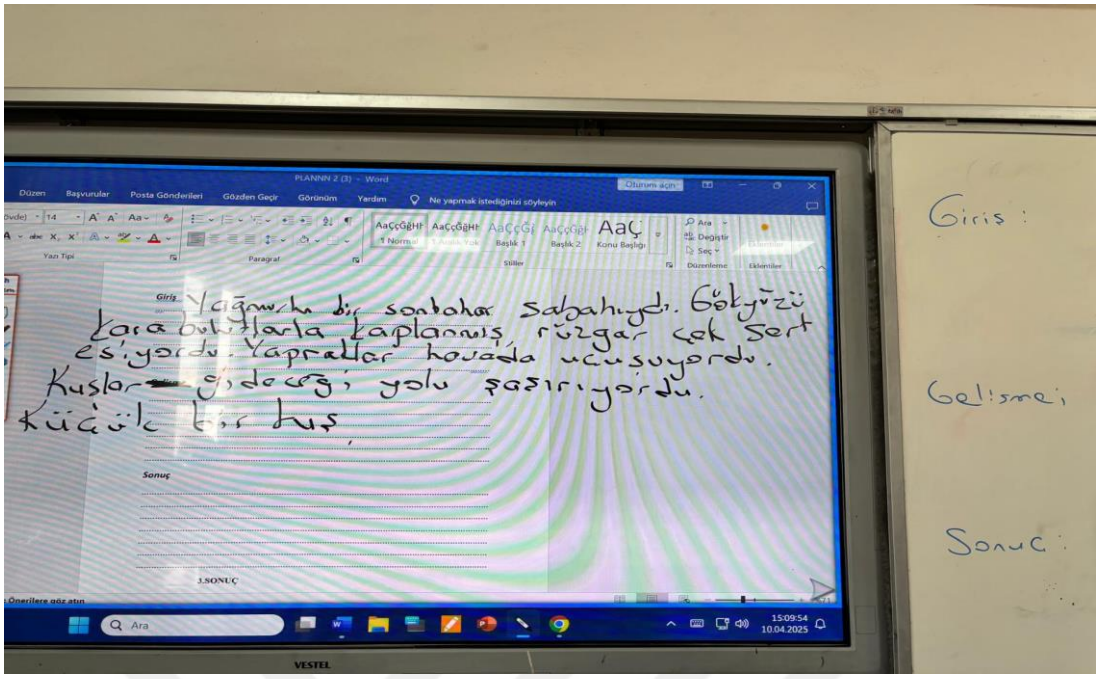
Kelime Duvarı' na kelimeler yazıldıktan sonra etkinlik 3'e geçilir.

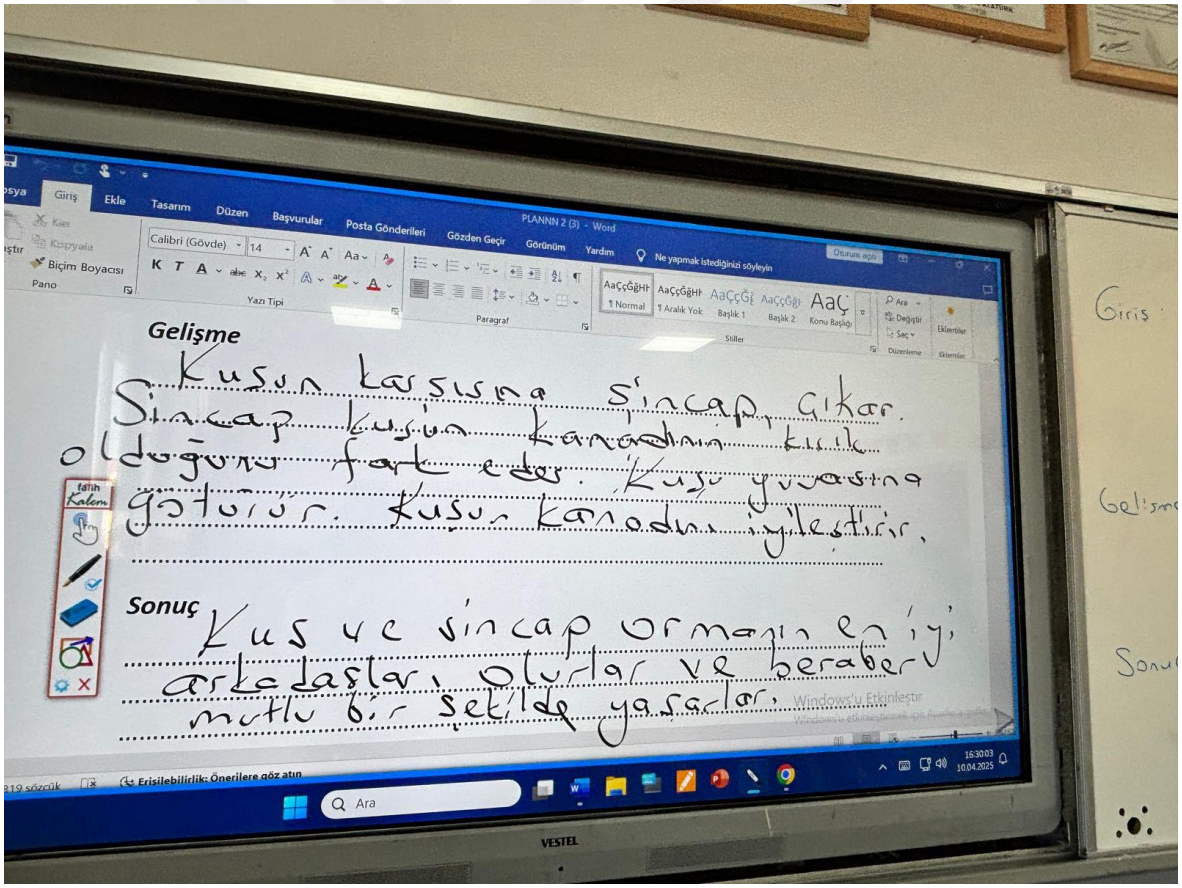
Etkinlik 3 Hikâye Dağı

Hikayenin taslağını oluşturmaya başlamadan önce Hikaye Dağı 'nda yer alan unsurlar (giriş, gelişme, sonuç) tahtaya yazılır ve her bir unsur için sınıfça belirlenen konu üzerine tartışma oluşturulur. Öğretmen eşliğinde öğrenciler kalemi paylaşarak ortak karar verilerek bir hikâye oluşturulmaya başlanır.



Hikâyelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır. Giriş bölümünde ele almak istediğimiz konu hakkında okuyucuda merak uyandıracak bir giriş yapmalıyız. Gelişme bölümünde okuyucuya hangi bilgileri vermek istiyorsak bunları örneklerle açıklamalıyız. Sonuç bölümünde ise, düşüncelerimizi bir sonuca bağlamamız gerekiyor.


Giriş :
Gelişme
Sonuç :
PLANNN 2 (3) - Word
Giriş
Yağmurlu bir sonbahar sabahıydı. Gökyüzü kara bulutlarla kaplanmış, rüzgar çok sert esiyordu. Yapraklar havada uçuşuyordu. Kuşlar yiyecek yolu şaşırıyordu. Küçük bir kuş
Sonuç
3.SONUÇ
Ara
15:09:54
10.04.2025
VESTEL


Giriş
Ekle
Tasarım
Düzen
Başvurular
Posta Gönderileri
Gözden Geçir
Görünüm
Yardım
PLANNN 2 (3) - Word
Ne yapmak istediğinizi söyleyin
Calibri (Gövde)
14
Yazı Tipi
Paragraf
Stiller
Gelişme
Kuşun karşısına sincap çıkar. Sincap kuşun kanadının kırık olduğunu fark eder. Kuşu yuvasına götürür. Kuşun kanadını iyileştirir.
Sonuç
Kuş ve sincap ormanın en iyi arkadaşları olurlar ve beraber mutlu bir şekilde yaşarlar.
Ara
16:30:03
10.04.2025
VESTEL

3. SONUÇ

Dersi Özetleme ve Bitirme: Bu derste yapılan etkinliklerle yazılmak istenen hikâyenin unsurlarının ve bölümlerinin belirlendiği belirtilir. Bir dahaki derste etkileşimli bir şekilde hikâyeyi oluşturmaya başlayacakları ifade edilir. Öğrencilere "Bugün yaptığımız etkinliklerde kafanıza takılan veya tekrar gözden geçirmek istediğiniz kısımlar varsa söyleyebilirsiniz." diye söylenir varsa sorular cevaplandırılır ve değerlendirme sürecine geçilir.

Ölçme-Değerlendirme: Öğretmen kısa kısa öykülerin yer aldığı bir çalışma kâğıdı hazırlar. Öğrencilerin kısa öyküleri okuduktan sonra hikâyenin unsurlarını belirtmelerini ister.

Çalışma Kâğıdı

Günlerden bir gün, bir karga ağacın tepesine yuva yapmıştı. Her gün komşusu kartalın hareketlerini büyük bir merakla izliyordu. Kartal güçlü kanatlarıyla havada uçarken, dağın tepesinde otlayan bir kuzu gördü. Süzüldü ve pençelerini attığı gibi kuzuyu kaptı. Yemek için yuvasına götürdü. Bunu gören karga, kartalın başarısına hayran kaldı. Karga da dağın tepesinde otlayan başka bir kuzu gördü. Kartalın yaptığı gibi kuzuyu yakalamak istedi. Olabildiğince yükseğe uçtu ve aşağı doğru süzülmeye başladı. Hızla aşağı inerken dengesini sağlayamadı ve yere düşüp gagasını kırdı.

KARAKTERLER : …….

YER :…….

ZAMAN:……

OLAY:…….

Günlerden bir gün çok susayan karınca su kenarında kana kana su içmek istemiş. Suya doğru bir ot sarkıyormuş. Karınca bu ota tırmanmış. Suya uzanırken dengesini kaybetmiş ve düşmüş. Kurtulmak için çırpınırken bir kumru onu görmüş. Karıncayı kurtarmış. O sırada bir avcı kumruyu vurmak için nişan almış. Bunu gören karınca avcının ayağını ısırmış. Avcı ne oluyor diye bakınca dengesini kaybetmiş ve yere düşmüş. O sırada kumru kaçarak canını kurtarmış. Böylece yapılan iyilik karşılıksız kalmamış.

KARAKTERLER : …….

YER :…….

ZAMAN:……..

OLAY:……

İlkbahar sabahıydı. Ezgi, evinin bahçesinden dışarıyı seyrediyordu. Canı çok sıkılıyordu. Babası bu durumu fark edince kızının yanına geldi. ‘‘Neden canın sıkılıyor?’’ dedi. Ezgi derin bir offf çekerek ‘‘Buraya taşındığımızdan beri hiç arkadaşım olmadı. Tek başıma oyunlar da oynayamıyorum.’’ dedi. Babası kızının bu durumuna kısa süreli bir çözüm aramaya başladı. Kızının salıncakları sevdiğini biliyordu. Bahçedeki ağaca güzel bir salıncak yaptı. Ezgi, salıncağı görünce çok sevindi. Babası bunun kısa süreli bir çözüm olduğunun farkındaydı. Bir süre sonra salıncaktan da sıkılacağınnı biliyordu. Tam da tahmin ettiği gibi oldu. Salıncağı bırakıp babasının yanına gitti. Babası kızının bu durumuna kalıcı bir çözüm bulmalıydı. Aklına çok güzel bir fikir geldi. Ezgi, hayvanları da çok seviyordu. Ona bir arkadaş getirebilirdi. Barınağa gitti ve yavru bir köpek sahiplendi. Ezgi köpeği görünce sevinçten havalara uçtu. Babasına çok teşekkür etti. Çünkü babasının kendisi için ne kadar uğraştığını görebiliyordu.

KARAKTERLER : ……..

YER :……

ZAMAN:…….

OLAY: …….

Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar: Sosyal becerisi gelişmemiş öğrenciler etkileşimli bir şekilde yazma çalışması yapılırken düşük performans gösterebilirler. Bu durum da onların yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine sebep olabilir. Bu sebeple öğrencilerin diğer derslerde (örneğin, beden eğitimi, müzik. sosyal bilgiler vb.) sosyal becerilerini geliştirecek farklı etkinlikler yapılabilir.

Ders Planı 3

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40+40+40

Hafta: 3

Konu: Etkileşimli Yazma Stratejisi

Amaç: Etkileşimli Yazma Stratejisinin "Taslak Metin Oluşturulması"aşamasını uygulayabilme

Materyal, Araç, Gereç: Şövale, etkileşimli tahta, düzeltme bantları,renkli kalemler,fosforlu kalemler,

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Bireysel çalışmalar, anlatım, soru cevap, örnek olay, tartışma, grupla öğretim,kümeleme yöntemi,akran öğretimi,kalem paylaşma

Dikkat Edilecek Noktalar, Güvenlik Önlemleri: Ders süresince öğrenciler takip edilecektir. Araç gereçlerin kullanımı sırasında öğrencilerin kendilerine zarar vermemesi için gerekli önlemler alınarak gerekli fiziki koşulların (ısı-sıcaklık-aydınlatma)vb. sağlanmasına dikkat edilecektir.

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa ''*Daha önceki derslerde belirlemiş olduğumuz hikâye unsurlarını ve hikâye dağında yer alan unsurları göz önünde bulundurarak aklımıza gelen cümleleri doğru ya da düzgün olup olmadığını düşünmeden özgürce kalemi paylaşarak sırayla yazacağız."* der.

Güdüleme: Öğretmen öğrencilere yazacakları hikâyenin taslak olacağını sonraki aşamada hikâyeyi tekrar gözden geçireceklerini bu yüzden rahat bir şekilde hikâyeyi tamamlamalarını söyler.

Ön Bilgilerin Kontrolü: Hikâyenin unsurları ve bölümleri ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilir.

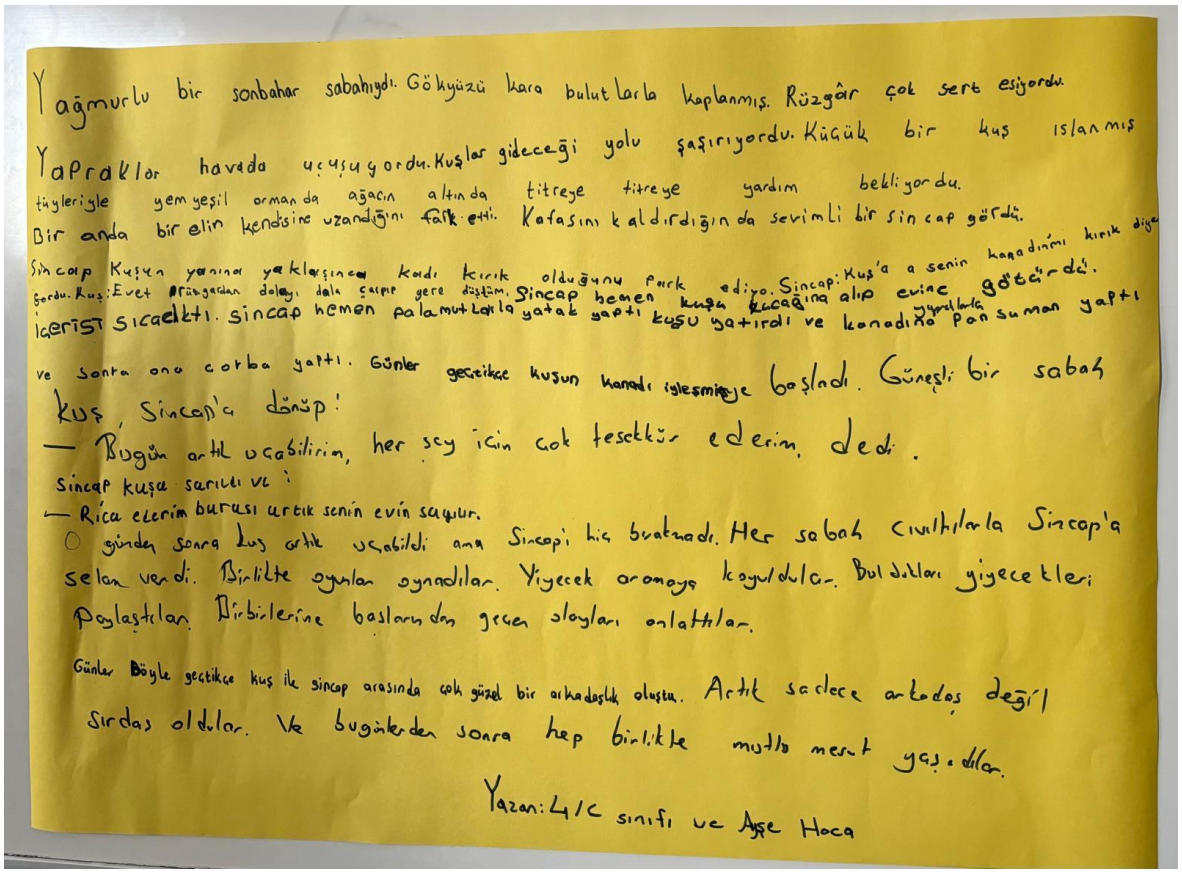
Hedefi Söyleme: Öğrencilere ''Hikâyemizi Hızlıca Yazalım ve Başlık Bulalım"etkinliklerinin yapılacağı söylenerek hedef belirtilir.

2.GELİŞME

Ara Geçiş ve Etkinlikler

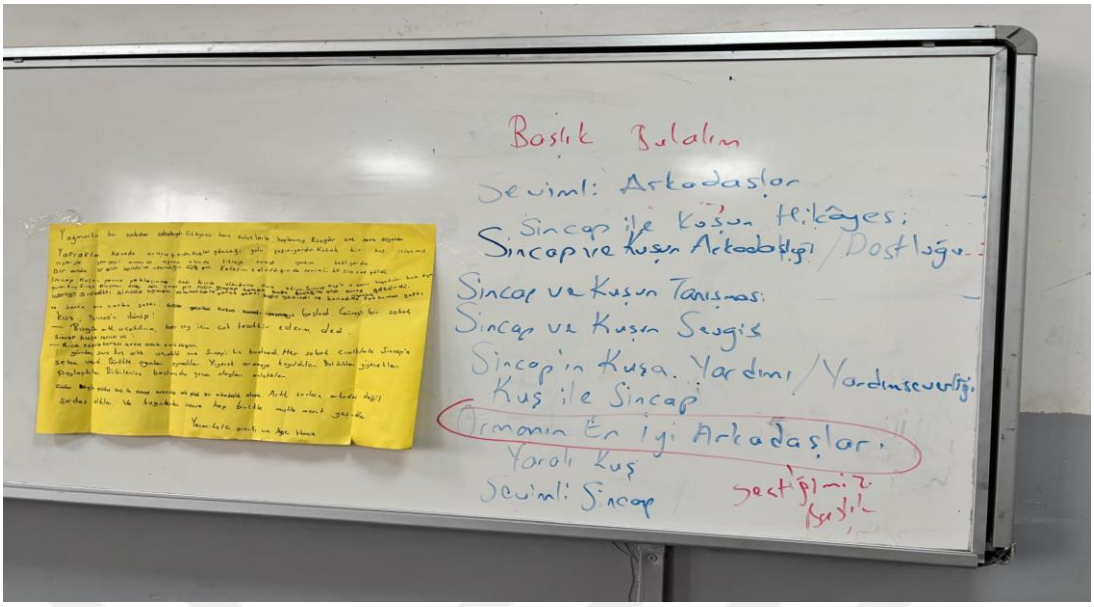
Etkinlik 1 Hikâyemizi Hızlıca Yazalım

Öğretmen yazacakları hikâyenin taslak halini oluşturmak için şövale üzerine ya da tahtaya astığı etkinlik kâğıdında öğretmen ve tüm sınıfın iş birliği ile kalemi paylaşarak hikâyeyi oluşturmalarını ister.



Etkinlik 2 Başlık Bulalım

Öğretmen, hikâye tamamlandıktan sonra tüm sınıftan hikâyeye uygun bir başlık önermelerini ve ortak karar vererek uygun başlığı seçmelerini ister.



3.SONUÇ

Dersi Özetleme ve Bitirme: Bu derste yapılan etkinliklerle yazılmak istenen hikâyenin taslak halinin oluşturulduğu ifade edilir. Bir dahaki derste oluşturulan hikâyenin tekrar gözden geçirileceği ve gerekli düzeltmelerin yapılacağı söylenilir.

Ölçme-Değerlendirme: Öğretmen kısa kısa öykülerin yer aldığı bir çalışma kâğıdı hazırlar. Öğrencilerin kısa öyküleri okuduktan sonra hikâyeye uygun başlıklar bulmasını ister.

Ders Planı 4

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40+40+40

Hafta: 4

Konu: Etkileşimli Yazma Stratejisi

Amaç: Etkileşimli Yazma Stratejisinin "Metni Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma"aşamasını uygulayabilme

Materyal, Araç, Gereç: Şövale, etkileşimli tahta, düzeltme bantları, renkli kalemler, fosforlu kalemler

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Bireysel çalışmalar, anlatım, soru cevap, örnek olay, tartışma, grupla öğretim,kümeleme yöntemi,akran öğretimi,kalem paylaşma

Dikkat Edilecek Noktalar, Güvenlik Önlemleri: Ders süresince öğrenciler takip edilecektir. Araç gereçlerin kullanımı sırasında öğrencilerin kendilerine zarar vermemesi için gerekli önlemler alınarak gerekli fiziki koşulların (ısı-sıcaklık-aydınlatma)vb. sağlanmasına dikkat edilecektir.

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa ‘‘*Daha önceki derslerde oluşturduğumuz taslak hikâyemizi gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapacağız.”* der.

Güdüleme: Öğretmen, öğrencilere gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından hikâyelerinin son halini oluşturmuş olacaklarını söyler.

Ön Bilgilerin Kontrolü: Hikâyenin unsurları, bölümleri ve imlâ ve yazım ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilir.

Hedefi Söyleme: Öğrencilere ‘‘Hikâye Haritamız”, ‘‘Taslağımızı Gözden Geçiriyoruz”ve “Kontrol Listesi Kullanıyoruz ”etkinliklerinin yapılacağı söylenerek hedef belirtilir.

2.GELİŞME

Ara Geçiş ve Etkinlikler

Etkinlik 1 Hikâye Haritamız

Öğretmen yazmış oldukları hikâyenin haritasını doldurarak yazma öncesinde belirledikleri unsurlara yer verip vermediklerini kontrol edeceklerini söyler.

Etkinlik 2 Taslağımızı Gözden Geçiriyoruz

Öğretmen yazmış oldukları taslak hikâyeyi gözden geçirerek hikâyeye eklemek istedikleri , hikâyeden çıkarmak istedikleri ya da değişiklik yapmak istedikleri yerleri belirleyeceklerini söyler.

TASLAĞIMIZI GÖZDEN GEÇİRİYORUZ

Hikâye Taslağımızı Hangi Konuda Yazdık?

.....ARKADAŞLIK.....

.....

.....

.....

Hikâyeye Eklemek İstediğimiz Şeyler

Sincap ile kuşun ormanın en iyi arkadaşları olduğunu ekledik.....

.....

.....

Hikâyede Çıkarmak/Değiştirmek İstediğimiz Şeyler

Kuş ile sincap yerine onlara isim bıraktık.

Kuş:Maviş

Sincap:Mino.....

.....

Etkinlik 3 Kontrol Listesi Kullanıyorum

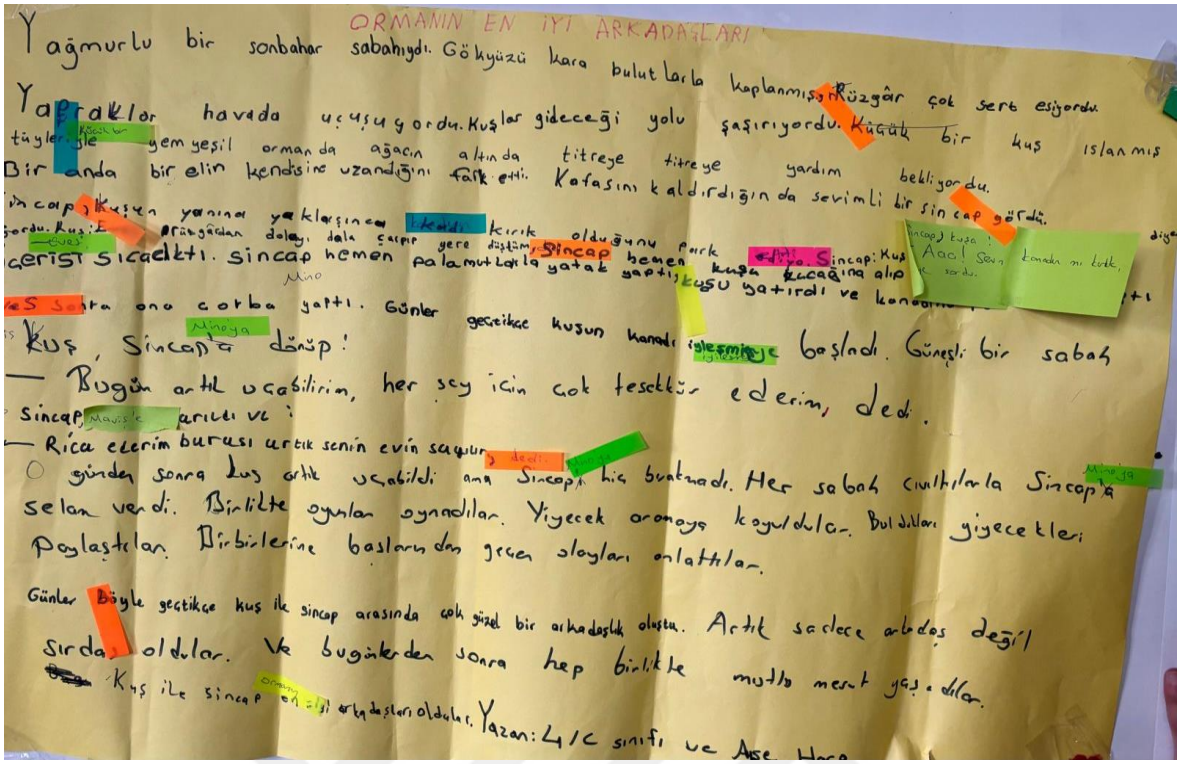
Öğretmen bu etkinlikte öğrencilerle etkileşimli bir şekilde hikâyede yer alan imlâ ve noktalama işaretleri ile ilgili yapılan hataları belirleyerek düzelteceklerini söyler.

KONTROL LİSTEMİZ

- ☐ Büyük harflerin kullanım yerlerine dikkat ettik.
- ☐ Noktalama işaretlerini doğru yerde kullandık.
- ☐ Hatalarımızı daha iyi bulabilmek için hikâyemizi sesli okuduk.
- ☐ Soru ekinin yazımına dikkat ettik.
- ☐ Birleşik kelimelerin yazımına dikkat ettik.
- ☐ Ayrı yazılan kelimelerin yazımına dikkat ettik.

HATALARIMIZ

……
……..
……
……
……



3.SONUÇ

Dersi Özetleme ve Bitirme: Bu derste yapılan etkinliklerle yazılmış hikâyede bulunan eksiklikler, yanlışlıklar belirlenerek hikâyenin son halinin oluşturulduğu ifade edilir. Bir dahaki derste oluşturulan hikâyenin yayımlama ve paylaşma aşamasına geçileceği söylenilir.

Ölçme-Değerlendirme: Öğretmen kısa kısa öykülerin yer aldığı bir çalışma kâğıdı hazırlar. Öğrencilerin kısa öykülerde yer alan yanlışlıkları, eksiklikleri belirlemeleri istenir.

Ders Planı 5

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40+40+40

Hafta: 5

Konu: Etkileşimli Yazma Stratejisi

Amaç: Etkileşimli Yazma Stratejisinin "Metni Yayımlama ve Paylaşma "aşamasını uygulayabilme

Materyal, Araç, Gereç: Şövale, etkileşimli tahta, düzeltme bantları, renkli kalemler, fosforlu kalemler, resim kâğıtları

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Bireysel çalışmalar, anlatım, soru cevap, örnek olay, tartışma, grupla öğretim, kümeleme yöntemi, akran öğretimi, kalem paylaşımı

Dikkat Edilecek Noktalar, Güvenlik Önlemleri: Ders süresince öğrenciler takip edilecektir. Araç gereçlerin kullanımı sırasında öğrencilerin kendilerine zarar vermemesi için gerekli önlemler alınarak gerekli fiziki koşulların (ısı-sıcaklık-aydınlatma)vb. sağlanmasına dikkat edilecektir.

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa ‘‘*Daha önceki derslerde oluşturduğumuz hikâyemizi yayımlama ve paylaşma aşamasına geçeceğiz.”* der.

Güdüleme: Öğretmen, hikâyelerinin yayımlanması ve paylaşılmasının diğer öğrencilere örnek olarak onların hikâye yazma becerileri konusunda özgüvenlerinin artacağını söyler.

Ön Bilgilerin Kontrolü: Poster hazırlama kuralları ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilir.

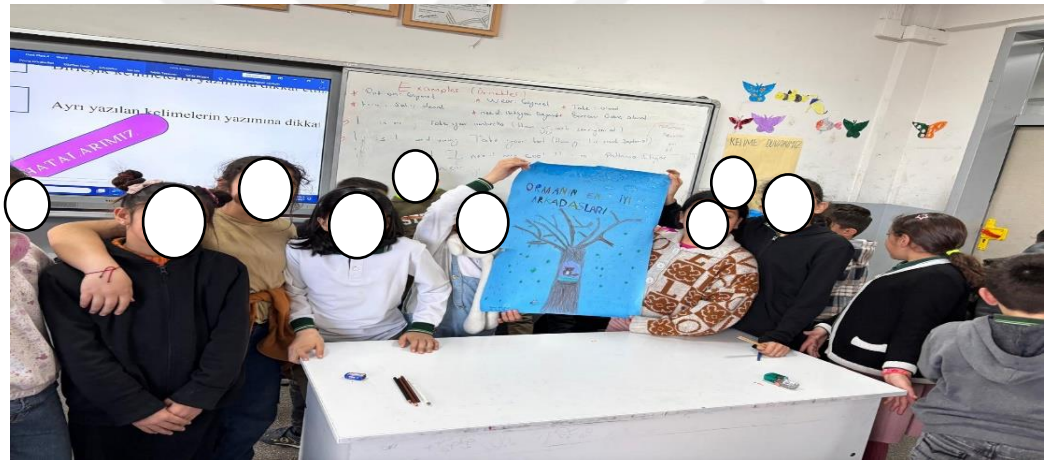
Hedefi Söyleme: Öğrencilere ‘‘Poster Hazırlıyoruz *”*etkinliğinin yapılacağı söylenerek hedef belirtilir.

2.GELİŞME

Etkinlik : Poster Hazırlıyoruz

Öğretmen tüm sınıfla birlikte yazmış oldukları hikâyenin posterini hazırlayacaklarını söyler.





3.SONUÇ

Dersi Özetleme ve Bitirme: Bu derste yapılan etkinlikle Etkileşimli Yazma Stratejisinin son aşaması olan yayımlama ve paylaşma aşamasında yazılmış olan hikâyenin vermek istediği ana mesaj ve hikâyenin genel çerçevesinin okuyucuyla paylaşıldığı ifade edilir.

Ölçme-Değerlendirme: Öğretmen yazmış oldukları hikâyeyi daha farklı nasıl yayımlayabileceklerini öğrencilere sorar.

Ders Planı 6

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40+40+40

Hafta: 6

Konu: Etkileşimli Yazma Stratejisi

Amaç: Etkileşimli Yazma Stratejisinin tüm aşamalarını uygulayabilme

Materyal, Araç, Gereç: Şövale, etkileşimli tahta, düzeltme bantları, renkli kalemler, fosforlu kalemler, '*hikâye haritası'* şablonu

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Bireysel çalışmalar, anlatım, soru cevap, örnek olay, tartışma, grupla öğretim, kümeleme yöntemi, akran öğretimi, kalem paylaşımı.

Dikkat Edilecek Noktalar, Güvenlik Önlemleri: Ders süresince öğrenciler takip edilecektir, araç gereçlerin kullanımı sırasında öğrencilerin kendilerine zarar vermemesi için gerekli önlemler alınarak gerekli fiziki koşulların (ısı-sıcaklık-aydınlatma)vb. sağlanmasına dikkat edilecektir.

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa ''Bugün sınıfı eşit sayıda gruplara ayırarak her bir gruba bir hikâye haritası şablonu vereceğim. Sizler grup arkadaşlarınızla birlikte şablonu doldurarak geçen haftalarda öğrendiğimiz 'Etkileşimli Yazma Stratejisi'nin tüm aşamalarını dikkate alarak grupça birer hikâye yazacaksınız.'der.

Güdüleme: Öğretmen gruplara hikâye haritası şablonunu dağıtarak şablonu etkileşimli bir şekilde eksiksiz olarak doldurmaları halinde hikâye taslağını hazırlamış olacaklarını ve bu şekilde hikâyeyi daha rahat yazabileceklerini söyler.

. **Ön Bilgilerin Kontrolü:** Hikâye haritası ile ilgili ;

"*-Hikâye haritasında hangi unsurlar yer alıyordu?"*

diye sorarak öğrencilerin tecrübe ve deneyimleri kontrol edilir.

Hedefi Söyleme: Öğrencilere ''Hikâye haritasını etkileşimli ve dikkatli bir şekilde doldurarak hikâyemizi yazmaya başlayalım."diye söylenerek hedef söylenir.

2.GELİŞME

Ara Geçiş ve Etkinlikler

Etkinlik : Hikâye Haritası

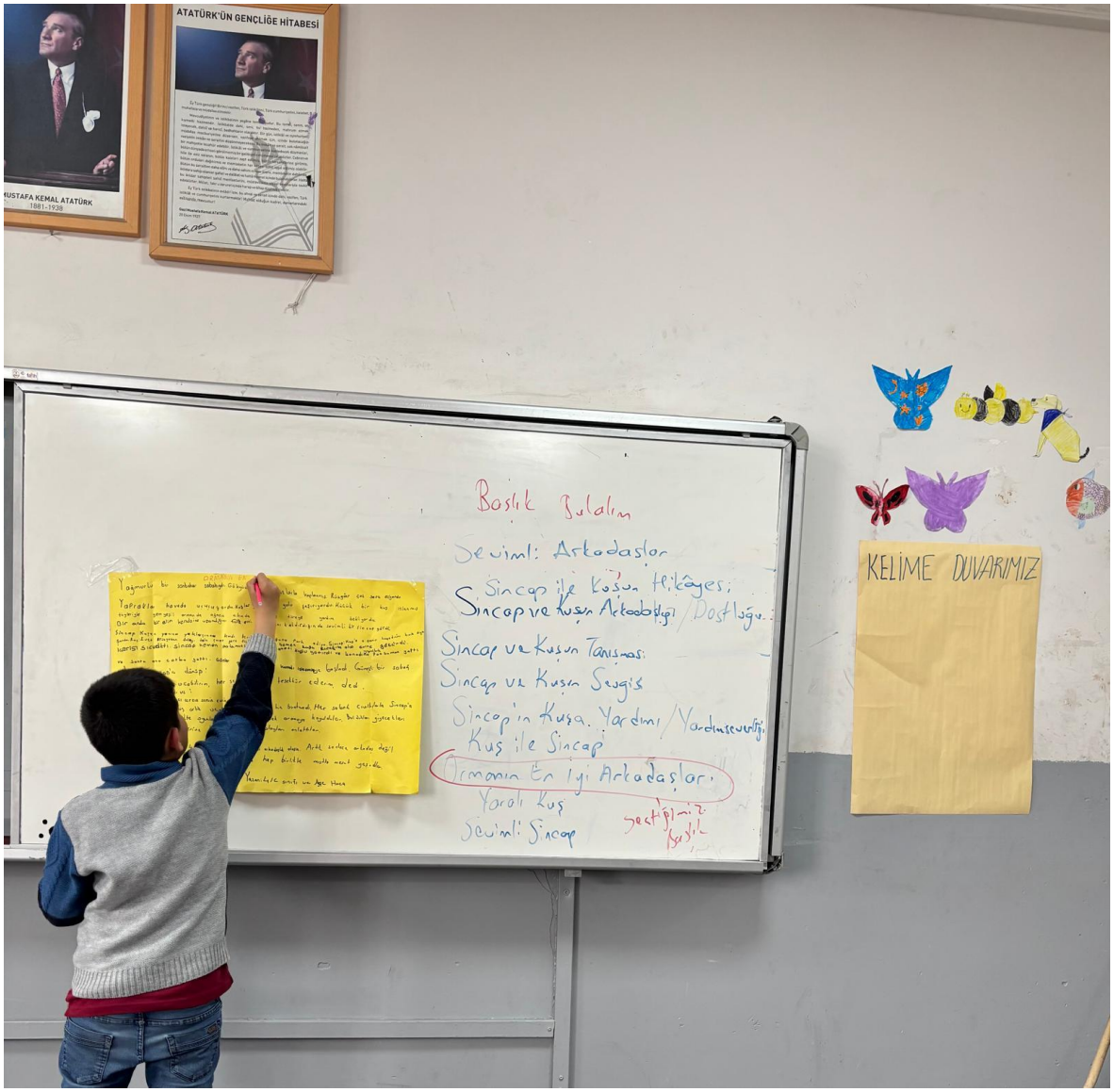
Öğretmen her grubun yazmak istediği hikâyeyi oluşturmaya başlamadan önce hikâyede yer alan unsurları öğretmen rehberliğinde grup öğrencilerinin etkileşimli bir şekilde belirleyerek kalemi paylaştırarak " Hikâye Haritası " etkinliğine yazmalarını ister.

3.SONUÇ

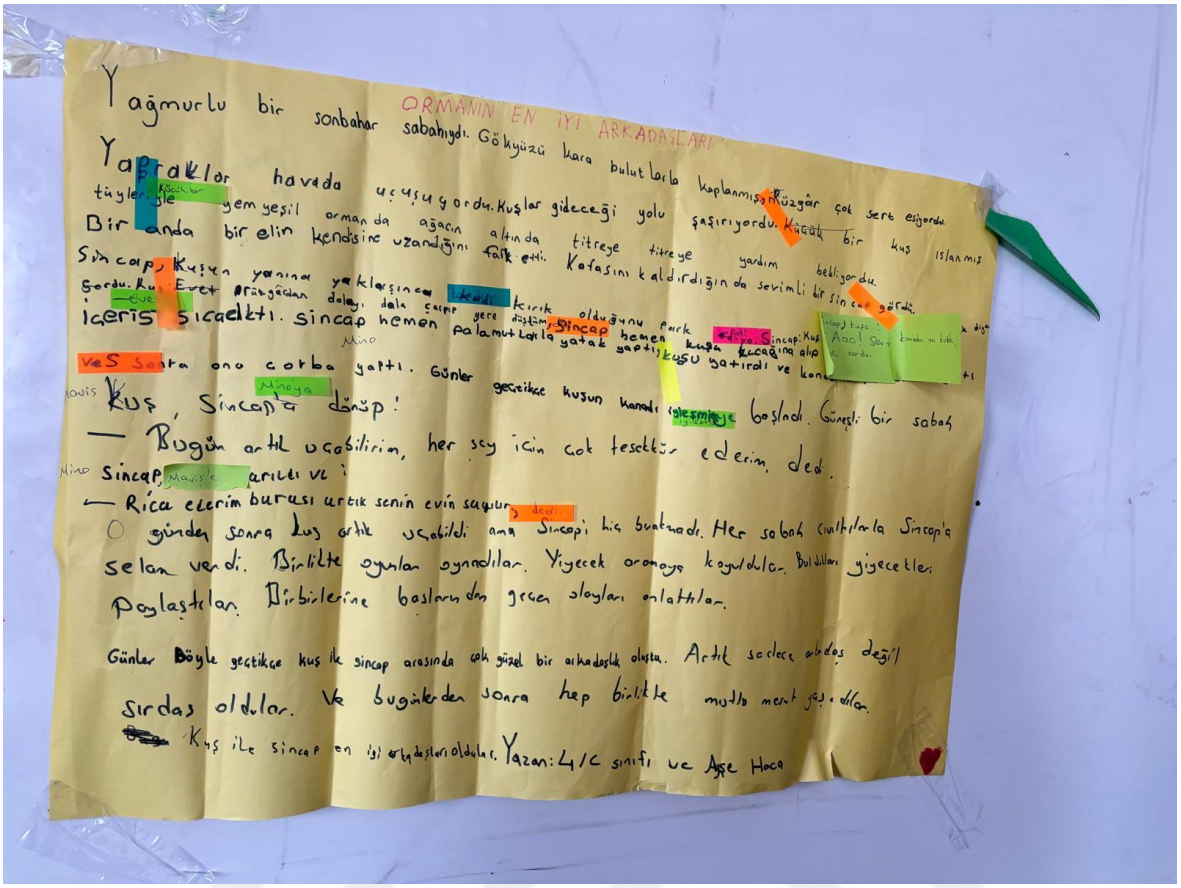
Son Özet: Bu hafta yapılan etkinliklerle yazılmak istenen hikâyeyi oluşturmak için hikâye yazma aşamalarının adım adım takip edilmesinin etkili hikâye yazılmasına yardımcı olacağı ifade edilir.

Değerlendirme: Öğretmen grupların yazdığı hikâyeleri gruplar arasında değiştirerek her gruba "*Yazma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu*" vererek etkileşimli bir şekilde diğer grubun hikâyesini değerlendirmelerini ister.

Ek 5. Fotoğraflar




ORMANIN EN İYİ ARKADAŞLARI



ORMANIN EN İYİ ARKADAŞLARI

Yağmurlu bir sonbahar sabahıydı. Gökyüzü kara bulutlarla kaplanmış, rüzgâr çok sert esiyordu. Yapraklar havada uçuşuyordu. Kuşlar gideceği yolu şaşırıyordu. Küçük bir kuş ıslanmış tüyleriyle yemyeşil ormanda ağacın altında titreye titreye yardım bekliyordu. Bir anda bir elin kendisine uzandığını fark etti. Kafasını kaldırdığında sevimli bir sincap gördü. Sincap, kuşun yanına yaklaşınca kuş korktu. Sincap: Korkma dedi. Kuş: Evet ormandan dolayı dala çıkıp yere düştüm. Sincap kuşun üşüdüğünü fark etti. Sincap: Kuş Acıl Sıcak kendim mi bilek dedi. Sincap hemen kuşa kucağına alıp içeriye sıcaktı. sincap hemen palamut kabuğundan yatak yaptı, kuşu yatırdı ve kendisi de yattı. Sincap ve kuş sonra ona corba yaptı. Günler geçtikçe kuşun kanadı iyileşmeye başladı. Güneşli bir sabah Kuş, Sincap'a dönüp:

— Bugün artık uçabilirim, her şey için çok teşekkür ederim. dedi.

Sincap, Mavis'e sarıldı ve:

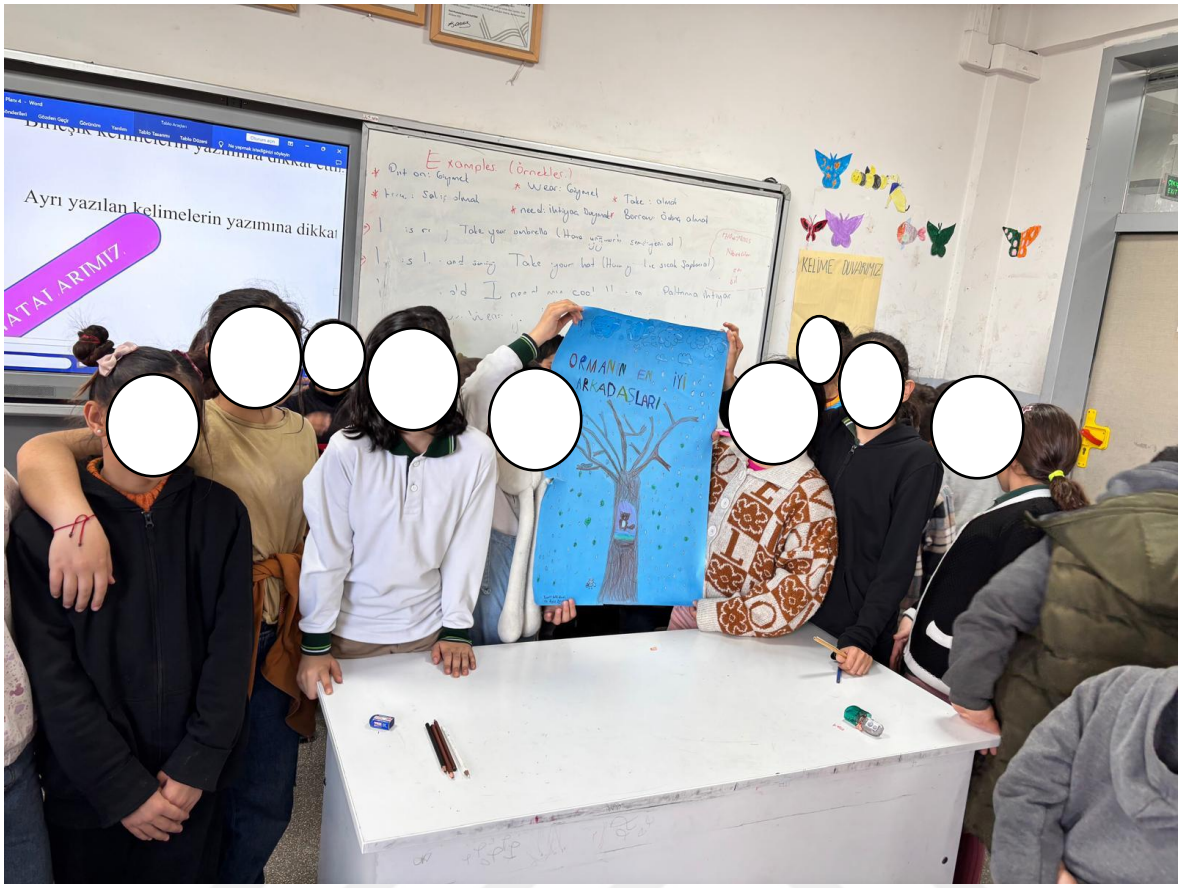
— Rica ederim burası artık senin evin sayılır dedi.

O günden sonra kuş artık uçabildi ama Sincap'ı hiç bırakmadı. Her sabah cıvıltılarla Sincap'a selam verdi. Birlikte oyunlar oynadılar. Yiyecek aramaya koyuldular. Bulduları yiyecekleri paylaştılar. Birbirlerine başlarından geçen olayları anlattılar.

Günler böyle geçtikçe kuş ile sincap arasında çok güzel bir arkadaşlık oluştu. Artık sadece arkadaş değil sırdaş oldular. Ve bugünden sonra hep birlikte mutlu mesut yaşadılar.

Kuş ile Sincap en iyi arkadaşları oldular. Yazan: 4/C sınıfı ve Ayşe Hoca


7/A
NEED YOU


Ayrı yazılan kelimelerin yazımına dikkat
ATAI ARIMIZ
Examples: (Örnekler)
KELİME DUVARIMIZ
ORMANIN EN İYİ ARKADAŞLARI


EN
İYİ


çok gül









GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...