



Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi *

Bengisu Kaya ¹, Seyit Ateş ²

Öz

Okuldaki başarının temeli ve çeşitli derslere ilişkin öğrenme ve değerlendirmenin önemli araçlarından biri olan yazma, öğrencilerin kazanmaları ve geliştirmeleri gereken en önemli becerilerdendir. Son yıllarda yazma öğretiminde ürün odaklı çalışma anlayışının yerini, süreç odaklı yazma çalışmalarına bıraktığı görülmektedir. Bu durum, yazma sürecinde; izleme, değerlendirme ve düzeltme çalışmalarını diğer bir ifade ile üstbilişsel becerileri işe koşmayı gerektirmektedir. “Eş zamanlı karma yöntem”in benimsendiği bu çalışmanın nicel boyutunda “yarı deneysel yöntem” kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ise nicel verileri nitel verilerle geçerli kılıp genişletmek, verileri desteklemek ve elde edilen verileri çoklu bakış açısıyla derinlemesine incelemek amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini, uygulama süresince öğrencilerin ürünlerinde ve yazma performanslarında nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki bir devlet okulunda dördüncü sınıfta okuyan toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubunda üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı’na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Çalışma, deney grubunda sekiz hafta boyunca toplam yirmi sekiz ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine ve hikâye edici metin yazma çalışmalarında yazma süreçlerini kullanmalarına ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda çalışma kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen üstbilişsel beceriler açısından her öğrencide belirli bir miktar ilerleme olduğu,

Anahtar Kelimeler

Üstbilişsel beceriler
Süreç temelli yazma
Hikâye yazma
Hikâye edici metin
Dördüncü sınıf öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.06.2016
Kabul Tarihi: 29.11.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 21.12.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.6752

* Bu çalışma “Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, bengisu.kaya@beun.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, seyitates@gmail.com

fakat kontrol grubu öğrencilerinin yazma sonrasında geriye yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üstbilişsel becerileri yeterince kullanamadıkları görülmüştür. Bu araştırmada ulaşılan sonuçların ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen az sayıdaki süreç temelli yazma literatürüne ve sınıf öğretmenlerinin yazma öğretim süreçlerini zenginleştirmelerine sağlayacağı katkı yanında, çalışmanın yazma öğretiminde üstbilişsel becerileri ön plana çıkarması yönünden de alandaki ilk örnekler arasında olacağı ve sonraki çalışmalara rehberlik yapacağı düşünülmektedir.

Giriş

Yazma, “beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” (Öz, 2011, s. 251), “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatma” (Sever, 2011, s. 24), “duyguların, düşüncelerin, isteklerin, hayallerin kısacası insanın his ve fikir hayatıyla bağlantılı her türlü olgunun birtakım sembol ve işaretlerle anlatılması” (Pilav, 2014, s. 86) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlar değerlendirildiğinde yazma eyleminin tüm yönleriyle insanın kendisini ifade etmesinde önemli bir araç olduğu görülmektedir. Karatay (2013) öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı anlatabilme becerilerini geliştirmek, yazmaya ilgi ve istek uyandırmak ve onlara yazma alışkanlığı kazandırmak için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine ve geribildirime dayalı uygulama çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Calkins, öğrencilere yazmayı öğretmek için üç temel inanış olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, öğrenciler yazma sürecine dahil olmalıdır. Bir diğeri, yazdıklarını diğer kişilerle paylaşmalıdır. Son olarak da öğrenciler kendilerini yazar olarak algılamalıdır (aktaran Fischer, 2002).

Son yıllarda yazma eğitiminde sürece dayalı yazma çalışmalarının arttığı görülmektedir (Maltepe, 2006; Oral, 2012; Urgan, 2007). Cavkaytar (2009) yazmanın planlama, taslak oluşturma, içeriği kontrol etme, yazım kurallarına bakma ve tekrar yazma süreçlerini içerdiğini ifade ederken yazma eğitiminde üstbilişsel becerilerin önemine değinen araştırmacılar (Englert, Raphael, Anderson, Anthony, ve Stevens, 1991) yazma eğitiminin tasarlama, örgütleme, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme süreçlerinde öğrencinin iç-konuşma becerisini geliştirecek şekilde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Lienenmann ve Reid (2008) de yazma çalışmalarında planlama, fikir geliştirme, öz değerlendirme, kendini gözleme ve öz yansıma gibi becerilerin kullanıldığını ifade eder. Öz düzenleyici yazma, kişinin çalışmayı tamamlamak için birtakım stratejileri kullanmasının yanı sıra yazarken kendini gözlemlemesini içerir (Pritchard ve Honeycutt, 2007).

Yazıyı üretmede kullanılan düşünme yöntemi yazmanın “bilişsel” boyutunu; yazılı ürün ortaya çıkarken yapılan kontrol yöntemi yazmanın “üstbilişsel” boyutunu oluşturmaktadır (Collins, 2000). Üstbiliş; iletişim, ikna etme, okuduğunu anlama, yazma, dil öğrenme, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş, öz-kontrol ve öz-öğretimin çeşitli alanlarında önemli bir rol oynar (Flavell, 1979). Üstbiliş bilgisi, aşağıdaki türden soruları kendi kendimize sorabilmemizi ve cevaplayabilme özelliğimizi kapsar. Bireyin kendi kendine bu türden soruları sorup cevaplayabilmesi; kendi biliş sistemine ilişkin bilgisinin bir göstergesidir (Senemoğlu’dan aktaran Aktaş, 2013, s. 64).

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum (kendi öğrenme düzeyini test etme)?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?

- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Üstbilişsel beceriye sahip olan kişilerin kendilerine sordukları sorular hikâye edici yazmaya uyarlandığında, bu sorular şu şekilde sorulabilir:

- Nasıl bir yazılı ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Metni yazmak için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Konuyu en etkili şekilde yazmak için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
- Hikâyenin ana ve yardımcı karakterlerini nasıl seçmeliyim?
- Hikâyenin yeri ve zamanı ne olmalıdır?
- Hikâyenin problemi ne olabilir?
- Hikâyeye nasıl başlamalıyım, nasıl geliştirmeliyim ve nasıl sonlandırmalıyım?
- Yazma sürecinde yaşadığım sorunları gidermek ve yaptığım yanlışları düzeltmek için metni yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim yazma ürünü beklentime uygun mu? Uygun değilse ne yapmam gerekir?

Englert ve diğerleri (1991) ise yazının planlanması, yazılması ve gözden geçirilmesi süreçlerinde kişinin kendine şu soruları sorması gerektiğini belirtmektedir:

- Yazıyı kime yazıyorum?
- Yazıyı niçin yazıyorum?
- Yazacağım konu hakkında neler biliyorum?
- Fikirlerimi nasıl organize edebilirim?
- Fikirlerim, hedef kitleye ve yazımın amacına uygun mu?
- Yazıdaki her şey mantıklı mı?
- Planımı gerçekleştirebildim mi?
- Yazıma ekleyeceğim veya yazımdan sileceğim şeyler var mı?

2005 ve 2015 Türkçe öğretim programları incelendiğinde de “nasıl” sorusuna yönelik, diğer bir ifade ile süreç odaklı yazma çalışmalarına önceki programlara kıyasla daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Ungan (2007)’a göre ürün temelli yazma anlayışından sürece dayalı yazma anlayışına geçilmesinde öğrencilerin performansına göre değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi etkili olmuştur. Ancak Türkçe öğretim programlarında gözlenen değişimin sınıflara aynı şekilde yansımalarını söylemek güçtür. Nitekim sınıf içi etkinliklerde yazma çalışmalarına yeterince yer verilmediğine (Ungan, 2007), yazma çalışmalarını atasözü ya da özdeyişin açıklanması olarak gören geleneksel anlayışın devam ettiğine (Göçer, 2014), yapılan çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirici nitelikte olmadığına (İzdeş, 2011) yönelik ortaya konulan araştırma sonuçları bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Dahası yazma çalışmalarında yaşanan bu ve benzeri sorunlar, öğrencilerin sadece yazma becerilerini olumsuz yönde etkilememekte aynı zamanda yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine de neden olmaktadır (İzdeş, 2011; Maltepe, 2006).

Türkiye’de yazma ile ilgili problemler sadece yazmanın öğretimi süreciyle sınırlı değildir. Okuryazarlığa ilişkin literatürden hareketle yazma araştırma alanının okumaya oranla ihmal edilmiş bir alan olduğunu dile getiren Ateş, Çetinkaya, ve Yıldırım (2014) çalışmalarında yazma literatürüne ilişkin genel bir değerlendirme yapmaktadırlar. Buna göre özellikle 2005’te yaşanan program değişikliğiyle birlikte yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak yazının kazanım boyutuyla ilgili olduğu, içerik geliştirmeye yönelik çalışmaların geri planda kaldığı ifade edilmektedir.

Yazının öğrenciler tarafından hızlı, okunaklı ve etkili bir şekilde kullanılması, öğretim sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ve öğrendiklerini kayıt ve ifade etmelerini kolaylaştıracağından akademik başarılarını ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önem arz etmektedir (Erhardt ve Meade, 2005; Hamstra-Bletz ve Blote, 1993; Lam, Au, Leung, ve Li-Tsang, 2011; Li-Tsang vd., 2011; Tseng ve Cermak, 1993). Öğrencilerin okul zamanlarının yaklaşık yarısını yazmayla ilgili işlerle geçirmesi (McHale ve Cermak, 1992; Tseng ve Chow, 2000) yazma öğretimine yönelik çalışmaların ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin önemini daha da artırmaktadır. Yazının kazanım boyutunda yaşanan sorunların içeriğin geliştirilmesinin önünde bir engel olduğu ve öncelikle bu sorunların giderilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Edwards, 2003; Galanis, 2008). Öte yandan biçimle/kazanımla ilgili sorunların giderilmiş olması yazının içerik açısından gelişimini garantilememektedir. Araştırmacılar (Anılan ve Gültekin, 2006; Arıcı ve Urgan, 2008; Belet ve Yaşar, 2007; Cavkaytar, 2010; Maltepe, 2006) beceri geliştirmeye yönelik eğitimlerle öğrencilerin duygu, düşünce, tasarı ve yaşadıklarını doğru ve etkili bir şekilde anlatabilme yeteneklerinin gelişeceğini belirtmekte; bu süreçte kullanılacak sürece dayalı bazı model, strateji ve tekniklerden söz etmektedirler.

Sürece dayalı yazma modelleriyle ilgili uluslararası literatürde; yazma eğitiminde süreç temelli yaklaşımın öğrencilere katkılarının (Olson, 2004), hikaye yazma ve planlama stratejisinin hikaye yazma ve öz düzenleme becerisine etkisinin (Tracy, Reid, ve Graham, 2009), öz düzenleme becerilerinin yazma stratejisi öğretimine yönelik etkilerinin (Glaser ve Brunstein, 2007), planlama ve yazmaya yönelik strateji öğretiminin yazma gücü olan öğrencilerin yazma becerisine etkisinin (Saddler, Moran, Graham, ve Harris, 2004), öz düzenleme stratejisi ve yazma sürecinin kompozisyon yazmaya etkisinin (Sexton, Harris, ve Graham, 1998) araştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Sürece dayalı yazma modelleriyle ilgili ulusal literatürde ise, uygulanan modelin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve tutumlarına (Erdoğan, 2012; Karatay, 2011), yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine (Sever, 2013), yazım-noktalama ve yazma eğilimine (Sever ve Memiş, 2013), yazma başarısı ve kaygısına (Bayat, 2014), hikâye edici metin yazma ve yazılan metni değerlendirme becerilerine (Özkara, 2007), yazma performanslarına, bağımsız öğrenim seviyelerine (Şahin-Kızıl, 2007) ve akademik başarılarına (Güvercin, 2012) etkilerinin incelendiği görülmektedir. Söz konusu çalışmaların gerçekleştirilme süreleri ve kimi aşamaları farklı olmakla birlikte sürece dayalı yazma çalışmalarının hemen hepsinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, yazmaya ilişkin katılımcıların tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve yazma kaygılarını azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulusal ve uluslararası araştırmalarda ele alınan değişkenler açısından yazma becerileri adına olumlu sonuçlar gözlenmekle birlikte, ulusal çalışmaların genellikle büyük yaş grubu öğrencilerle gerçekleştirilmiş olduğu, ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda sürece dayalı yazma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu durum, yani içerik geliştirmeye yönelik yazma çalışmalarının üst sınıf düzeylerine ötelenmesi/ertelenmesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini geciktirebilir.

Sürece dayalı yazma çalışmalarıyla ilgili bir diğer husus, yapılan çalışmalarda öğrencilerin kendi yazma süreçlerine ilişkin bilgileriyle ilgili boyutun fazla ön plana çıkarılmayıdır. Öğrencilerin yazma süreçlerine ilişkin bilgileri üstbilişsel becerileri gündeme getirmektedir. Literatürde üstbilişsel becerilerin okumaya, okuduğunu anlamaya, Türkçe dersi başarısına, problem çözme başarısına etkisinin ve yaş, cinsiyet, kitap okuma, ders başarıları ile aile okuma düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisinin (Aktaş, 2013; Baydık, 2011; Çakıroğlu, 2007a; Kana, 2014; Muhtar, 2006; Özsoy, 2007; Uyar, 2015) incelendiği çalışmalarla üstbilgi kavramının, üstbilgiye dayalı öğretimin, üstbilgi stratejilerinin öğrenilmesindeki yaklaşımların ele alındığı ve tartışıldığı kuramsal boyutta çalışmalara (Çakıroğlu, 2007b; Doğan, 2013; Özbay ve Bahar, 2012) rastlanmaktadır. Ancak okuma alanında olduğu gibi üstbilişsel becerilerin ön plana çıkarıldığı çalışmalara yazma alanında pek rastlanmamakta; ayrıca okuma alanında gerçekleştirilen üstbilişsel becerilerle ilgili çalışmaların çoğu büyük yaş grubu öğrencileri hedeflemektedir. Sürece dayalı yazma çalışmalarının hemen hepsinin izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel becerileri yazma sürecinin bir aşaması olarak içermeleri üstbilişsel becerilerin geri planda kalmasının nedeni olabilir. Ancak öğrencilerin kendi izleme ve düzeltme süreçleriyle ilgili de bilgilerinin olması gerekmektedir. Nitekim ulusal literatürde fazla rastlanmasa da (Uygun, 2012)

uluslararası literatürde üstbilişsel beceri odaklı yazma araştırmalarının (Englert vd., 1991; Fischer, 2002; Harris, Graham, ve Mason, 2006; Ohrtman, 2007; Olson, 2004; Saddler vd., 2004; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Tracy vd., 2009; Zumbrunn, 2010; Zumbrunn ve Bruning, 2012) yapıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı gözlenmektedir. Bu sonuçlar, ilkökul düzeyinde gerek yazma eğitiminde yaşanan sorunların çözümüne gerekse öğrencilerin yazma ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Englert vd. (1991) yazmanın tasarlama, örgütleme, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme süreçlerine göre yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Tompkins'in ve Jones'un çalışmalarında da, etkili bir yazma sürecinde "yazım öncesi hazırlık", "taslak oluşturma", "gözden geçirip düzenleyerek yazma", "düzenleme" ile "yayımlama ve paylaşım" olmak üzere beş aşamanın bulunduğunu ve bu aşamaların "süreç temelli yazma" olduğunu belirtilmektedir (aktaran Akyol, 2014). Güneş (2013) bu aşamaları yazma öncesi aşama, yazma aşaması ve yazma sonrası aşamalar olarak ele almaktadır.

Yazma öncesi aşama, motivasyona, konu seçimine, metin türünü, hedef kitleyi ve temel düşünceleri belirlemeye yönelik hazırlık çalışmalarıyla; ortaya çıkarılan düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene sokulmasını gerektiren taslak (planlama) çalışmalarından oluşmaktadır.

Yazma aşaması; düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Düzenleyerek yazma, oluşturulan taslağın metin haline getirilmeye çalışıldığı bölümdür. Bu süreçte hazırlanan taslak gözden geçirilip nasıl başlanacağı belirlenmeli, düşüncelerin mantıksal bir bütünlük içerisinde sunulmasına dikkat edilmeli ve metne uygun bir başlık konmalıdır. Bu süreç metnin tekrar tekrar okunmasını gerektirir. Düzeltme; yazıdaki son düzenlemelerin yapıldığı bölüm olup bu süreçte içerikle birlikte yazım, dil bilgisi, yazının okunaklılığı ve sayfa düzeni gibi biçimsel nitelikler üzerinde çalışılır. Yazma aşamasının son halkası öğrencilerin yazılarını arkadaşlarıyla, öğretmenle, aile bireyleriyle ya da okul panosu, gazete, dergi ve web sayfaları gibi çeşitli araçları kullanarak daha geniş kitlelerle paylaştığı, yazının bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan, yayımlama ve paylaşım aşamasıdır.

Yazma sonrası aşama, üretilen metni ve yazma sürecini değerlendirmeye yönelik olup bu süreçte öğrenciler içeriğin ve amaca ulaşılma durumunun yanı sıra nasıl bir performans sergilediklerini değerlendirirler.

Ülper (2008)'e göre sürece dayalı yazma yaklaşımını savunanlar, nasıl daha iyi yazılar ortaya çıkarılır sorusunun cevabı olarak sürecin nasıl işlediğini bilmeyi işaret etmektedirler. Bu süreçte öğretmenin rolü ve yönlendirmeleri de önem arz etmektedir. Nitekim ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar (Englert vd., 1991; Fischer, 2002; Maltepe, 2006; Oral, 2012; Urgan, 2007) yazma çalışmalarında öğretmenin hazırlığa önem vermesi, yeterince süre tanınması, metin oluşturmak için gerekli alt becerileri sağlaması, her aşamada süreci ve öğrenciyi takip ederek gerekli desteği sağlaması, öğrenciye model olması ve öğrencinin kaygılarını gidererek yazmayı zevkli hale getirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Süreç temelli öğrenme modelinde, öğretmenin ve öğrencinin rollerinin ürün merkezli yaklaşıma göre daha farklı olduğunu ifade eden Göçer (2014), öğretmenin, yazım sürecinde öğrenciye rehberlik etmekle ve ona destek vermekle yükümlü olduğunu, artık değerlendiren kişi konumunda olmadığını belirtmektedir. Buna ek olarak öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar. Öğretim sürecinin her aşamasında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-aile etkileşimine dayalı yazma, paylaşma ve değerlendirme ortamı oluşturulduğunda; yazma yeteneğinin zamanla beceriye, kendi kendine yazma ve yazdığını değerlendirme alışkanlığına dönüşeceğini belirten Karatay (2013), yazma çalışmaları öncesinde konuyla ilgili gözlem yapmanın, bireysel deneyimlerden yararlanma, okuma, araştırma, yazma ortamı ve zamanı belirleme ile yazma taslağı-planı oluşturmanın, başarılı bir yazma çalışmasının önemli süreçleri olduğunu ifade etmektedir. Okuma ve yazma eğitimine yönelik tarihi süreci ele alan araştırmalarda dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ifade

edilmektedir (Nystrand, 2006; Pearson, 2009). Örneğin okuma eğitimiyle ilgili olarak Pearson (2009), üç dönemde ele aldığı tarihi sürecin davranışçı yaklaşımın etkisi altında olduğu 1975 öncesi dönemlerden başlayarak 2000'li yıllara nasıl bir değişim gösterdiğini detaylıca anlatmış; son dönemlerde dil becerilerinin etkileşim halinde bir bütün olarak öğretilmesine ve bu sürecin çocuk edebiyatı ile desteklenmesine yönelik bir anlayışın geliştiğini ifade etmiştir. Yazma sürecinin okuma çalışmalarıyla bir bütün olarak ele alınması ve hikâyelerle desteklenmesi öğrencilerin farklı tarzları ve anlatım biçimlerini tanuması açısından büyük önem arz etmektedir.

Yukarıda ifade edilen literatür bilgilerinden hareketle sonuca dayalı yaklaşımların, öğrenci ürünlerini; sürece dayalı yaklaşımların ise öğrencilerin ürünlerini ortaya çıkarma esnasında sergiledikleri performansın gelişimini ön planda tuttuğu söylenebilir. Ancak ilgili literatürde ortaya çıkan bir başka sonuç sürece dayalı yazma çalışmalarının ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda gerçekleştirildiği ve genellikle hangi düzeyde olursa olsun öğrencilerin kendi yazma süreçlerine ilişkin farkındalıklarının yeterince geliştirilmediği yönündedir. Sürece dayalı yaklaşımların öğrenci becerilerini geliştirmedeki kazanımları dikkate alınarak bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmalarıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde metin türü olarak hikâye edici metinler tercih edilmiştir. Bunda öğrencilerin okul öncesi dönemlerden itibaren hikâye türü metinlerin yapılarına aşina olmaları (Ateş, 2011) ve küçük sınıf düzeylerinde üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmalarının ortaokul düzeyine göre daha zor olabileceği yönündeki varsayım etkili olmuştur.

Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini, uygulama süresince öğrencilerin ürünlerinde ve yazma performanslarında nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin kendi yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?
6. Kontrol grubu öğrencilerinin kendi yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?

İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçların ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen az sayıdaki süreç temelli yazma literatürüne sağlayacağı katkı yanında, çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların ilkökul öğretmenleri için iyi bir model sunacağı, öğretmenlerin yazma öğretim süreçlerini zenginleştireceği öngörülmektedir. Ayrıca çalışmanın yazma öğretiminde üstbilişsel becerileri ön plana çıkarması yönünden de alandaki ilk örnekler arasında olacağı ve sonraki çalışmalara rehberlik yapacağı düşünülmektedir. Harfleri psikomotor olarak üretmenin yazma becerilerinin gelişimini garantilemeyeceği dikkate alındığında; çalışma, öğrencilerin yazma becerilerinin sürece dayalı olarak nasıl geliştireceği ve kendi yazma süreçlerine yönelik nasıl farkındalık kazandırılacağı açısından öğretmenlere uygulanabilir bir yol sunmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır (Yıldırım, 2010a).

Creswell (2003), karma yöntemlerle yapılan araştırmalarda “açıklayıcı-sıralı süreç”, “eş zamanlı süreç” ve “dönüştürücü süreç” olmak üzere takip edilen üç farklı strateji olduğunu belirtir. Bu araştırmada “eş zamanlı karma yöntem” kullanılmıştır. Bir deneysel çalışma ve içeriğindeki kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni ile aynı zaman diliminde gözlem ve görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi, yapılan araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırarak çalışmanın daha nitelikli sonuçlar ortaya koymasına katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilen bu çalışmada yapılan analizler sonucunda birbirine benzer özellikler gösteren gruplar arasından bir deney bir kontrol grubu yansız olarak atanmıştır. Deney grubunda dersler üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçleri doğrultusunda gerçekleştirilirken; Kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programına uygun şekilde derslere devam edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, uygulama sürecine ilişkin gözlemler ile deney ve kontrol grubundaki katılımcıların görüşleri yer almaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, hikâye yazma ve yazma süreçlerine yönelik görüşlerini içeren nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiş, ayrıca uygulama sürecine yönelik tutulan araştırmacı günlükleriyle de bu verilerden elde edilen bulgular desteklenmiştir.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Marshall ve Rossman ölçüt örneklemenin, araştırmacı tarafından belirlenen belirli bir kriter veya kriterlere göre araştırma problemine uygun katılımcıların seçimini içerdiğini belirtmiştir (aktaran Yıldırım, 2010b). 2014–2015 güz dönemi Türkçe dersi karne notları ile öntest başarı puanları ölçüt olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler bu ölçütler bakımından analiz edilip öğrenciler arasında kategorik seçim yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan ikili öğretim yapan bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 33 deney grubu, 31 kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten bir devlet ilkokulunda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde dördüncü sınıf Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1–5. Sınıflar)'na (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009, s. 124) göre dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerden; yazı yazarken giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçmeleri, söz varlığından yararlanmaları, yazılarını mantıksal bütünlük içerisinde yazmaları, eksik bırakılan metni tamamlamaları, yazılarını anlam ve biçim açısından değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle araştırma dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılabilmesi için Karadeniz Ereğli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin elde edilmesinde Hikâye Yazma Değerlendirme Formu, okuma metinleri, dokümanlar, araştırmacı günlükleri, gözlem formu, araştırmacılar tarafından hazırlanan Kendimi Değerlendiriyorum Formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Hikâye Yazma Değerlendirme Formu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında hikâye yazma becerilerine ilişkin performanslarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılması düşünülen ölçeğin; hikâyede yer alan unsurları içermesine, yazılı anlatımı değerlendirmeye yönelik olmasına ve değerlendirilen becerilerin dördüncü sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlerden hareketle araştırmanın amaçlarına en uygun ölçeğin İzdeş (2011) tarafından hazırlanan “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu” olduğu tespit edilmiştir.

Hikâye Yazma Değerlendirme Formu; kenar boşlukları, paragraf ve satır araları, taslak, başlık, kişiler, mekân, zaman, olay örgüsü, problem/düğüm noktası, çözüm, ana fikir, kelime, cümle, bağdaşıklık (cümleler arası bağlantı), paragraf, yazım ve noktalama olmak üzere on yedi maddeden oluşmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı şeklinde hazırlanan formun puanlama şekli analitik puanlamadır. Yeterlik dereceleri tanımlanan ölçütlerden 1 ile 4 arasında değişen puanlar alınabilmektedir. Tüm boyutlarda yetersiz olan bir öğrencinin formdan alacağı toplam puan, boyut sayısına tekabül eder (17 puan), formdan alınabilecek en yüksek puan ise boyut sayısının dört katıdır (68 puan).

İzdeş (2011) tarafından hazırlanan bu formun iki maddesinde değişiklik yapılmıştır. Hem formun kullanılması hem de formda belirtilen değişikliklerin yapılması için İzdeş’ten gerekli izin alınmıştır. Uygulama sırasında hikâyelerini yazmaları için öğrencilere verilen kâğıtların çizgili olması nedeniyle “paragraf ve satır araları” maddesinden “satır araları” ibaresi çıkarılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)’na (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009) göre dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerden kahramanları ruhsal açıdan ayrıntılı olarak betimlemeleri beklenmediği için “Kahramanlar fiziksel ve ruhsal açıdan ayrıntılı olarak betimlenmiştir.” maddesi “Kahramanlar fiziksel açıdan ayrıntılı olarak betimlenmiştir.” şeklinde değiştirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 4. sınıf yazma öğrenme alanında yer alan kazanımlar doğrultusunda yapılan değişikliklere ilişkin uzman görüşüne başvurularak formun içerik geçerliği sağlanmıştır.

Okuma Metinleri

Okuma metinleri, deney grubu öğrencilerine uygulama sürecinde hikâye unsurlarını ve hikâyenin bölümlerini tanıtmaya, başlık bulma, hikâyelerde eksik bırakılan kısımları tamamlama ile ilgili etkinliklerde kullanılmıştır.

Bu amaçla, çocuk edebiyatı yazarlarının hikâyeleri ve MEB onaylı ders kitapları incelenerek öğrenci seviyelerine uygun hikâyeler belirlenmiştir. Belirlenen hikâyelerin araştırmanın amacı ve öyküleyici metin yapıları doğrultusunda; sınıf düzeyi, dil ve anlatım, yazım ve noktalama açısından uygunluğuna ilişkin dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların, birkaç hikâyeye ilişkin problem durumunun ve hikâye yapısının net olmaması gibi görüşleri dikkate alınarak bu hikâyeler değiştirilmiş, yeni hikâyeler seçilmiştir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan, öğrenci seviyelerine uygun hikâyeler belirlenmiştir. Hikâyeler belirlenirken, deney grubu öğrencilerinin daha önce karşılaşmadığı metinlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Belirlenen hikâyelerin hikâye haritaları çıkarılmış; hikâye elementleri, hikâyede yer verilen olaylar, öğrenci seviyesine uygunluk bakımından ön eleme yapılmasının ardından hikâyelerin uygunluğuna ilişkin tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından uygulamada kullanılmak üzere on iki hikâye belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan hikâyeler şunlardır:

- Küçük Limon Ağacı
- Vitrindeki Masal Kitabı
- Rüzgâr İle Güneş
- Pirinç Hakanı
- Kendine Hayran Olan Geyik
- Soru Balonlar
- Sahibini Unutmayan Köpek
- Sevinç Çılgınlıkları
- Çöp Ev
- Çobanla Yaban Keçileri
- Küçük Kar Tanesi
- Boğaç Han

Eğitim uygulamalarında kullanılmak üzere, uygulamadan önce araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından incelenen metinlerin bazılarında, öğrenciler tarafından kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla bazı düzenlemeler (uzun cümleleri kısaltmak, anlaşılması güç ifadeleri değiştirmek vb.) yapılmıştır. Yapılan düzenlemelere ilişkin uzman görüşüne başvurularak metinlerin içerik geçerliği sağlanmıştır.

Dokümanlar

Bu araştırmada üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarında, araştırmacılar tarafından hazırlanan; uygulama sürecinde hikâye yapısı, paragrafları ayırma, paragrafları sıraya koyma, başlık bulma, betimleme, dil ve anlatım, yazım ve noktalama, hikâyelerde eksik bırakılan kısımları tamamlama etkinliklerinde öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmalar doküman bünyesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmacı Günlükleri

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde, kontrol grubu öğrencilerinin de programa uygun şekilde gerçekleştirilen Türkçe dersi sürecinde, yapılan gözlemlere ilişkin alınan notlardır.

Gözlem Formu

Deney grubu öğrencileri uygulama sürecinde, tarafsız bir kişi tarafından da gözlenmiştir. Gözlemcinin uygulama sürecine ilişkin gözlemlerini yazabilmesi için ilgili literatür taranmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formunda; konuya hazırlık ve girişin nasıl yapıldığına, konunun işleniş şeklinin hazırlanan ders planıyla uyumlu olup olmadığına, öğrencilerin sürece katılımlarına, öğrencilerin süreçte nasıl ürünler ortaya çıkardıklarına ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır.

Kendimi Değerlendiriyorum Formu

Deney grubu öğrencilerinin tüm yazma uygulamalarından sonra, kontrol grubu öğrencilerinin ise sınıftan sonra hikâye yazma sürecindeki performanslarına göre kendilerini değerlendirmeleri ve deney grubu öğrencilerinin yazma sürecinde neler yapacaklarına ilişkin alışkanlık kazanmaları için araştırmacılar tarafından üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma kriterleri temel alınarak hazırlanan formdur. Bu form; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında öğrencilerin kendilerine sormaları gereken sorulardan oluşmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazmaya ve hikâye yazma süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Görüşmelerde temel olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin hikâye yazmaya ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Hikâye yazmaya başlamadan önce neler yapmaktadırlar?
- Hikâye yazma sürecinde neler yapmaktadırlar?
- Hikâyeyi tamamladıktan sonra neler yapmaktadırlar?

Bu sorular belirlenirken, süreç temelli yazmanın aşamaları dikkate alınmış, yazma sürecinde öğrencilerin üstbilişsel becerilerini ne derecede kullandıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama Süreci

Beş aşamada gerçekleştirilen uygulama sürecinin birinci aşamasında; deney ve kontrol grupları belirlenirken, grupların ve sınıf öğretmenlerinin etkileşimini önlemek için eğitime sabah ve öğlen devam eden gruplar arasından deney ve kontrol grubunun seçilmesi kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerisi açısından denk olup olmadıklarını belirlemek için verilen bir konuda hikâye yazmaları istenmiştir. Türkçe dersi karne notları, yazılan hikâyelerin değerlendirilmesiyle elde edilen öntest başarı puanları, öğretmenlerin meslekte bulunma süreleri ve sınıf mevcutlarına göre istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark çıkmayan iki grup eşleştirilmiştir. Sabah gruplarından biri rastlantısal olarak "deney grubu", öğleden sonraki sınıf "kontrol grubu" olarak belirlenmiştir.

Uygulamanın ikinci aşamasında; deney ve kontrol grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin hikâye yazma ve yazma süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, yazma süreçlerinde üstbilişsel becerilerini ne derecede kullandıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Uygulamanın üçüncü aşamasında; deney grubu ile süreç temelli yazma kapsamında hikâye yazma uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrenciler, Türkçe Öğretim Programına göre yazma çalışmalarına sınıf öğretmenleri ile devam etmişlerdir. Bu aşamada üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışması öncesinde, deney grubundaki öğrencilerin, hikâyeyi ayrıntılı bir şekilde tanımlarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerde otokontrol becerisini kazanmaları ve bu beceriyi geliştirebilmeleri için öğrencilerin dikkatlerinin yaptıkları hatalara çekilmesi sağlanmıştır. Hikâye yazmaya hazırlık çalışmalarının sonrasında üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma kapsamında hikâye yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İlk hikâye yazma çalışmasından önce yazma süreçlerini içeren bilgi kartı dağıtılmıştır. Bilgi kartı öğrencilerin yazılarını planlamaları için kendilerine sormaları gereken sorulardan oluşmaktadır. Her hikâye yazma çalışmasından sonra ise “Kendimi Değerlendiriyorum Formu” verilmiştir. Bu form aracılığıyla; yazma sürecinden önce, yazma sürecinde ve yazma sürecinin sonunda öğrencinin kendi performansını değerlendirmesi amaçlanmış, ayrıca öğrencilerin yazma süreci başında belirledikleri planı ne kadar uygulayabildiklerini ortaya çıkarmaya yönelik maddelere yer verilmiştir. Bilgi kartı ve değerlendirme formu aracılığıyla öğrencilerin yazma sürecinde planlama yapma, öz düzenleme, otokontrol gibi üstbilişsel becerileri kullanabilmeleri ve bu becerileri geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Uygulamanın dördüncü aşamasında, sontest gerçekleştirilmiştir. Sontestte her iki gruptan öntestte yazdıkları konuyla ilgili hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler öntestte olduğu gibi sontestte de Hikâye Yazma Değerlendirme Formuna göre değerlendirilmiştir.

Uygulamanın beşinci ve son aşamasında, deney ve kontrol grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış son görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin hikâye yazma ve yazma süreçlerine ilişkin görüşlerinde ön görüşmeye göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi, yazma süreçlerinde üstbilişsel becerilerini kullanma düzeylerinde gelişme olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, sürece dayalı ve sekiz haftayı kapsayan bir çalışmadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği takvim itibarıyla çalışma sonrasında kontrol grubunun yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirilememiştir.

Eğitim Uygulamaları

Öntestin uygulanmasının ardından deney grubuna sekiz hafta boyunca toplam on sekiz ders saati yazmaya hazırlık, on ders saati yazma süreci olmak üzere toplam yirmi sekiz ders saati eğitim verilmiştir. Yazmaya hazırlık uygulamaları haftada iki/üç gün ikişer ders saatinde, yazma çalışmaları haftada bir/iki gün ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda öğrencilere üstbilişsel beceri odaklı hikâye yazma eğitimi verilmiştir.

Eğitim uygulamalarında, yazma öncesi uygulama aşamaları Hikâye Yazma Değerlendirme Formu’nda yer alan maddelere göre tasarlanmış olup hazırlık sürecinde; hikâye unsurlarını belirleme çalışmasında hikâye haritası; hikâye planını çıkarma, paragrafları sıraya koyma, hikâyenin sonuç, gelişme, giriş bölümlerini yazma, metin başlığını oluşturma ve varlıkların betimlenmesi, metnin dil ve anlatım, yazım ve noktalama bakımlarından değerlendirilmesi çalışmalarında okuma metinleri kullanılmıştır. Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli hikâye yazma çalışmalarında ise deney grubu öğrencileri, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen konular hakkında süreç temelli yazma adımlarına uyarak hikâyelerini yazmıştır. Bu süreçte hikâye haritasından yararlanılmıştır. Öğrenciler hikâyelerini yazdıktan sonra “Kendimi Değerlendiriyorum” formu aracılığıyla kendi yazma süreçlerini değerlendirmiştir.

Yapılan çalışmaların unutulmaması, edinilen bilgilerin kalıcı olması ve beceriye dönüşmesi amacıyla sekiz haftalık süre boyunca her etkinliğin başında, bir önceki etkinlikte öğrenilenlere yönelik tekrar çalışmaları yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İç Geçerlik

Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda derslerin nasıl işlendiği gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerle kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Kontrol grubunda öğretimin programa göre yapılıp yapılmadığına ilişkin gözlemlerde bulunulurken, deney grubunda ayrıca bağımsız bir gözlemci de, sürecin plana göre işlenip işlenmediğini tespit etmek amacıyla sınıfta gözlemlerde bulunmuştur.

Türkiye’deki okul ortamlarında öğrencilerin hangi sınıflarda okuyacağı önceden tespit edildiği için seçkisiz gruplar oluşturarak deneysel çalışmalar yapmanın güç olduğu açıktır. Buna göre bir okulda farklı sınıflarda okuyan öğrencilerden yansız olarak çalışma gruplarını oluşturmak, uygulamayı gerçekleştirmek üzere bir mekân (sınıf) bulmak ve bunun için öğretim süreci dışında katılımcıların devam edebileceği bir çalışma takvimi oluşturmak pek mümkün görünmemektedir. Söz konusu nedenlerden dolayı bu araştırmada örneklem seçkisiz olarak oluşturulmamış sadece deney ve kontrol grubu seçkisiz olarak atanmıştır. Çalışma grupları oluşturulurken sonuçları etkileyebilecek belirli değişkenler açısından (sosyo-ekonomik düzey, okul, sınıf düzeyi, akademik puan gibi) grupların eş özellikler göstermesine dikkat edilmiştir. Çalışma gruplarından birinin sabah diğerinin öğlen okula devam ediyor olması grup etkileşimini engellemiş, böylece grup etkileşiminden kaynaklanabilecek olumsuzlukların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Dış Geçerlik

Bu araştırmadan elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar olabildiğince benzer dönemlerde benzer örneklerle gerçekleştirilmiş çalışmalarla ilişkilendirilmiş, ayrıca veri ötesi genellemelerden kaçınılmıştır.

Veri Güvenirliği

Araştırma, nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiş yarı deneysel bir çalışma olduğu için araştırmada nicel ve nitel veri toplama süreçlerine ilişkin veri güvenirliliğini sağlamak amacıyla farklı çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin toplanan veriler, bağımsız bir uzman tarafından da puanlanarak nicel verilere ilişkin elde edilen puanların güvenilir olup olmadığı test edilmiştir. Uzman, bir kamu üniversitesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır ve Türkçe eğitimi üzerine uzmanlaşmıştır. Bu amaçla öncelikle puanlayıcılar arası ölçümlere ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlar belirlenmiş, Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği formülden hareketle uyum değerleri tespit edilmiştir. Bu formülde güvenirlilik; görüş birliği puanının, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplam puanına bölüm sonucunun 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmaktadır. Buna göre araştırmada puanlayıcılar arası uyum yüzdesinin .84 ile 100 arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırma, dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilen üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmalarıyla sınırlıdır. Bu uygulamalara ilişkin nitel veriler araştırmacı günlüklerinden, öğrencilerle yaptığı görüşmelerden ve öğrenci öz değerlendirme formlarından elde edilmiştir. Bu şekilde yöntemsel çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmalarda yöntemsel çeşitlilik, araştırmacı çeşitliliği gibi yöntemlere başvurmak araştırmanın güvenirliliğine katkı sağlamaktadır. Uygulama sürecinde deneysel işlemin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bazı derslerde bağımsız bir gözlemci bulundurulmuş ancak öğrencilerde gerçekleşen değişimi gözleyecek bir eş gözlemci bulundurulamamıştır. Bu durum nitel veriler için bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Son olarak araştırmada niteliği artırmak amacıyla katılımcılardan alınan bazı örnek durumlarla, araştırmacı günlüğüne yansıyan bazı hususlar araştırmada olduğu gibi sunulmuştur. Bu ifadeler kullanıldıkları gibi, konuşma diliyle yazılmıştır. Bu araştırma, başta Karadeniz Ereğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü olmak üzere, ilgili birimlerden izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılımun

gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirildiği, çalışmanın herhangi bir sürecinde katılımcıların çalışmadan ayrılacakları konusunda öğretmenlere ve ailelerine bilgi verilerek onayları alınmıştır, ayrıca öğretmenler ve aileler gizlilik konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veri analiz süreçleri ayrı ayrı ele alınarak ifade edilmiştir. Nicel veri analizi için, Hikâye Yazma Değerlendirme Formu aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel veriler için; Kolmogrov-Smirnov Z testi, t-testi, kovaryans analiz yapılmıştır. Nitel veri analizi için, katılımcılarla yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırma soruları ve sürece dayalı yazma unsurları dikkate alınarak veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin Kendimi Değerlendiriyorum formunda belirttikleri görüşleri de değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin olarak deney grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler için t-testi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	33	34,4091	6,67605	-21,634	,000*
Sontest	33	51,4242	6,69436		

*p<0.05

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir ($t = -21,634, p < .05$). Buna göre, deney grubunun sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 51,4242, Ss = 6,69436$) ile öntest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 34,4091, Ss = 6,67605$) dikkate alındığında, deney grubuna verilen yazma eğitiminin öğrencilerin genel anlamda hikâye yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili olarak kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 2’de kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestten aldıkları toplam puan ortalamalarına uygulanan ilişkili ölçümler t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	31	34,5323	5,04304	-4,127	,000*
Sontest	31	38,3065	5,36296		

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin öntest ($\bar{X} = 34,5323, Ss = 5,04304$) ve sontest ($\bar{X} = 38,3065, Ss = 5,36296$) toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = -4,127, p < .05$). Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin sekiz haftalık süreçte hikâye yazma becerilerinde bir gelişme olmuştur. Bu bulgudan hareketle okuldaki yazma çalışmalarının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü alt problemde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Tablo 3’te bu testin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu	33	51,4242	6,69436	-8,676	,000*
Kontrol Grubu	31	38,3065	5,36296		

*p<0.05

Tablo 3'te de görüldüğü üzere sontest sonuçlarına göre deney grubu (\bar{X} =51,4242, Ss= 6,69436) ve kontrol grubu (\bar{X} =38,3065, Ss= 5,36296) öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (t = -8,676, p <.05). Bu durum, deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine oranla daha çok geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile yirmi sekiz ders saati süreyle verilen üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma eğitimi, deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Uygulamaların artırılmasıyla öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin daha çok gelişebileceği düşünülmektedir.

Dördüncü alt problemde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4'te öğrencilerin öntest-sontest düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney Grubu	33	Öntest	34.41	6.68	52.23	.84
		Sontest	52.20	6.83		
Kontrol Grubu	31	Öntest	34.53	5.04	38.26	.87
		Sontest	38.30	5.36		

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması (\bar{X} =52.23), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{X} =38.26) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	936.141	1	936.141	40.165	.000
Gruplama Ana Etkisi	3125.069	1	3125.069	134.079	.000***
Hata	1421.765	61	23.308		
Toplam	137797.860	64			

***p<.001

Tablo 5'te görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,61)=134.079$, p <.001]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu/ Kontrol Grubu	13.983	1.208	.000***

***p<.001

Tablo 6 incelendiğinde deney ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Deney grubu öğrencilerinin yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?” alt problemine ilişkin deney grubundaki öğrencilerin yazma süreçlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşleri incelenmiştir. Tablo 7’de deney grubundaki öğrencilerin görüşleri ve belirtilen görüşlerin frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Süreçleri İle İlgili Görüşleri

Ön Görüşme	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans	Son Görüşme	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans
Duyuşsal	Pozitif duygu (güzel bulma, mutlu olma, sevme, eğlenme, heyecan duyma)	10	Duyuşsal	Pozitif duygu (zevk alma, sevme, eğlenceli olma, güzel bulma, mutlu olma)	9
	Ne yazacağını düşünme	5		Yazma Öncesi	Taslak hazırlama (hikâye unsurları, olayın planı, yazma süresini belirleme)
Yazma Öncesi	Başlık belirleme	2	Ne yazacağını düşünme		2
	Çevresel düzenleme	2			
	Karakter ve olay üzerine düşünme	2			
	Farklı fikir üretme	1			
Konuya odaklanma	1				
Yazma Sırası	Düşünceleri yazıya aktarma	5	Yazma Sırası	Sayfa düzeni, yazım-noktalamaya dikkat etme	9
	Yazım-noktalamaya dikkat etme	3		Taslağa uygun yazma	5
	Yeni fikir üretme	3		Başlık üzerine çalışma	1
	Başlık ve giriş-gelişme-sonuca dikkat etme	1		Problemi geliştirme	1
	Farklı yerlerden fikir alma	1		Yazma sürecine odaklanma	1
	Problemi geliştirme	1			

Tablo 7. Devamı

	Tekrar okuma ve görülen yanlış düzeltme	7	Yazma Sonrası	Tekrar okuma ve taslağa, yazım-noktalamalara dikkat etme	7
Yazma Sonrası	Farklı işle uğraşma	3		Tekrar okuma ve görülen yanlış düzeltme	6
	Ad-soyad-sınıf vb. yazma	1			
	Kontrol yapma ve yazım-noktalamaya dikkat etme	1			
	Tekrar okuma ve eksikleri giderme	1			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde hikâye yazmayla ilgili genel anlamda olumlu görüşlere sahip oldukları ve uygulama sonrasında da bu görüşlerini sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Deney grubu öğrencilerinden üçü ise uygulama ile birlikte hikâye yazmayı sevdiğikleri ve daha rahat yazabildikleri yönünde görüş beyan etmişlerdir. Öğrenciler genellikle hikâye yazmanın güzel olduğunu, yazarken mutlu olduklarını, hikâye yazmayı sevdiğilerini, eğlendiklerini, heyecan duyduklarını belirtmişlerdir. Uygulama öncesinde öğrencilerden biri bu konudaki görüşlerini “...Hikâye yazmak bence güzel bir şey. Duygularını aktarabiliyorsun kâğıda, düşüncelerini, yani aynı kompozisyon gibi, sadece bazı hayal ürünü şeyler koyuyorsun bence...” şeklinde belirtirken uygulama sonrasında bir başka öğrenci “...Çalışmadan beri hikâye yazma çalışmasını severek yapıyorum. Siz yazdırmayı sevdirdiniz...” ve “...Eskiden, giriş-gelişme-sonuçları bilmiyordum. Siz geldikten sonra giriş-gelişme-sonuçları ve noktalama işaretlerini öğrendim. Seviyorum hikâye yazmayı...” şeklinde hikâye yazmaya yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu ve benzeri ifadeleri hikâye yazmaya yönelik görüşlerin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin hikâye yazma sürecine yönelik görüşleri ve uygulama sürecinde yapılan gözlemler, uygulamanın bilişsel kazanımlarının yanı sıra duygusal boyuta yönelik kazanımlarının olduğunu da işaret etmektedir.

Hikâye yazma öncesinde yapılanlar açısından deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrenciler hikâye yazmaya başlamadan önce ağırlıklı olarak ne yazılacağı üzerinde düşündüklerini, bunun yanı sıra başlık, karakter ve olay üzerinde çalıştıklarını ve kalem, kâğıt hazırlamak gibi çevresel düzenleme yaptıklarını ifade ederken uygulama sonrasında hikâye unsurlarını içerecek şekilde bir taslak ve olay planı hazırladıklarını, yazma süresini belirlediklerini ve yazacaklarına ilişkin düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu bilgilere dayanarak görüşme yapılan öğrencilerin çoğunun yazmaya başlamadan önce zihinsel bir hazırlık süreci geçirdiği anlaşılmaktadır. Ancak, uygulama sonrasındaki zihinsel hazırlık ya da düşünme süreci uygulama öncesindeki zihinsel hazırlık sürecinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus uygulama sonrasında bu sürecin daha sistematik ve planlı bir şekilde gerçekleştiriliyor olmasına yönelik ortaya konan görüşlerdir. Çalışma kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri, sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken taslak çalışmalarınıdır. Uygulama öncesi öğrenci görüşleri bu anlamda sadece “ne yazacağını düşünmek” şeklinde ortaya çıkmış ve öğrencilerin çoğu tarafından “Ne yazacağımı düşünürüm.” şeklinde ifade edilmiştir. Uygulama sonrasında ise sadece iki öğrenci ne yazacağına ilişkin düşündüğünü belirtirken, diğer öğrenciler hikâye yazmaya başlamadan önce hikâyenin unsurlarını, anlatılacak olayların planını, yer ve zamanı, ana ve yardımcı karakterleri, olayı, sorun çözme teşebbüslerini, hikâyeye nasıl başlayacaklarını ve hikâyelerini ne kadar sürede yazacaklarını içeren bir taslak hazırladıklarını ifade etmiştir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerle (DÖ) yapılan görüşmelere ve araştırmacı günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

“...Hikâye haritası çıkarıyorum. Ana fikri, kahramanı falan. Kâğıdımıza yazıyoruz. Mesela bir şeyleri unuttuğumda arkaya dönüp bakabiliyorum. Neler vardı diye. Ama ondan öncesinde hiç bakmadan aklıma geleni yazıyordum. Şimdi daha rahat yazıyorum.” DÖ1

“...Öğrenciler yazma çalışmasına geçmeden önce yazacakları hikâyeyi planlıyorlar. İlk yazma çalışmasında öğrencilerin hemen hepsi taslaklarını oluştururken hikâye haritasındaki elementlere bakıyorlardı. İkinci çalışmada bu durum azalma gösterirken, üçüncü çalışmadan itibaren öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâye haritasına bakmadan burada yer alan elementleri içerecek şekilde taslaklarını oluşturmaya başladı...” (Araştırmacı günlüğü, 25 Mayıs 2015, s. 8)

Bütün bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin yazmaya başlamadan önce gerçekleştirdikleri zihinsel hazırlık sürecinin uygulama ile birlikte daha sistematik ve planlı hale geldiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, verilen eğitimin öğrencilerin düşünme, diğer bir ifade ile zihinsel hazırlık sürecini planlı bir şekilde gerçekleştirmelerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Yazma öncesinde olduğu gibi yazma sırasında yapılanlara ilişkin öğrenci görüşleri de uygulama öncesinde ve sonrasında farklılıklar arz etmektedir. Uygulama öncesinde öğrencilerin bir kısmı hikâye yazma sürecinde yazma öncesi aşamada belirledikleri düşünceleri kâğıda aktardıklarını, bir kısmı ise yazma sürecinde de düşünmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yazma aşamasında sayfa düzenine ve yazım kurallarına dikkat ettiğini, yazılarına farklı düşünceler eklediğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Uygulama sonrasında ise görüşme yapılan öğrencilerin çoğu hikâye yazma sürecinde sayfa düzenine, yazım kurallarına dikkat ettiklerini, yine önemli bir kısmı hazırladıkları taslağa uygun bir şekilde yazma süreçlerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. “Daha önceden düşünmeden yani pek fazla önem vermeden yazıyordum. Ama şimdi daha dikkatli özen göstererek yazıyorum. Virgüle, noktalama işaretlerine, yazımın güzelliğine, başlığın dikkat çekici olmasına, giriş gelişme sonuçlarını yapmaya dikkat ediyorum.” şeklindeki ifadeler öğrencilerin yazma sürecinde yaptıklarını belirttikleri çalışmalara örnek oluşturmaktadır. Araştırmacı günlüğüne alınan notlar da öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğrenciler hazırlamış oldukları taslağı kontrol ederek hikâyelerini yazıyor. Bu süreçte hikâyede değiştirmeyi düşündükleri yerler olduğunda bu değişimi taslaklarında da yapıyorlar. Yazma sürecinde, bir yandan yazdıklarını da okuyorlar, içerik ve biçim yönünden gördükleri hataları düzeltiyorlar.” (Araştırmacı günlüğü, 22 Mayıs 2015, s. 6)

Buna göre deney grubundaki öğrencilerin yazma sürecini kontrollü bir şekilde gerçekleştirdikleri söylenebilmektedir. Bu sürece yönelik görüşler ve yapılan gözlemler, çalışma kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yazma becerilerinin yanı sıra geriye yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üstbilişsel becerilerin kullanılmaya başlandığının birer göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilere hikâye yazdıktan sonra ne yaptıkları sorulduğunda ise uygulama öncesinde öğrencilerin bir kısmı metinlerini tekrar okuyup, eksik/yanlış yerler varsa bunları düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğrenciler bu düzeltmeleri belirli ölçütlere göre yapmamakta, bir yanlış fark etmeleri durumunda yapmaktadırlar. Sadece bir öğrenci belirgin olarak yazım kurallarına, noktalama işaretlerine özellikle baktığını ifade etmiştir. “Adımı soyadımı yazıyorum. Numaramı sınıfımı yazıyorum. Tarihini de yazıyorum. Bir de noktalama işaretlerini, satır başlarını kontrol ediyorum.”, “Hikâyemi tamamladıktan sonra, altına hikâyemle ilgili resim çizerim. Ondan sonra soyadımı yazarım ve de ismimi.” şeklindeki görüşler öğrencilerin yazma sonrası yaptıklarına ilişkin çalışmaların örneklerini oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerinde sürece yönelik izleme, kontrol ve düzeltme çalışmalarının ifade edilmemesi, uygulama öncesinde öğrencilerin üstbilişsel becerileri başarılı bir şekilde yönetemedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama sonrasında öğrencilere hikâye yazdıktan sonra ne yaptıkları sorulduğunda ise öğrencilerin çoğu, metinlerini tekrar okuyup kontrol ettiklerini, bu süreçte taslağı, oluşturdukları hikâye haritalarını yeniden gözden geçirdiklerini, ayrıca yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine özellikle dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu hususlara vurgu yapmadan genel anlamda hikâyelerini tamamladıktan sonra tekrar okuduklarını ve göze çarpan hataları düzelttiklerini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Yazma sonrası aşamada öğrencilerin yaptıklarına ilişkin alınan

günlük notları uygulama sonrasında öğrencilerin izleme, değerlendirme ve düzeltme çalışmalarını daha belirgin şekilde yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu sürece yönelik alınan notlar şu şekildedir:

“Öğrenciler hikâyelerini yazmayı düşündükleri sürenin bir kısmını yazılarını kontrol etmek için ayırırlar. Yazma sonrası okumayı yaparken öğrencilerin başta oluşturdukları taslaklara ya da hikâye haritalarına baktıklarını gördüm. Bunu yapan bazı öğrencileri özellikle daha uzun gözledim. Herhangi bir değişiklik yapıp yapmadıklarını görmek istedim. Birçoğunda noktalama işaretlerine ilişkin düzeltmeler söz konusuydu. Ancak bazı öğrencilerin hikâyeye eklemeler yaptıklarını ya da bazı yerleri silip yeniden yazdıklarını fark ettiğimde bu durum çok hoşuma gitti. Sanırım çalışma işe yarıyor. Yine de yazma sonrası çalışmayı sadece metni okuyup bitirerek tamamlayan, hazırladığı taslağı ya da haritayı yeniden incelemeyen birkaç öğrenci var. Uygulamanın sonlarına yaklaşıyoruz. İzleme sürecine biraz daha dikkat çekmem iyi olacak.” (Araştırmacı günlüğü, 25 Mayıs 2015, s. 9)

Öğrencilerden biri yazma sonrasında yaptıklarını şu şekilde dile getirmiştir:

“...Metni okuyorum. Bazen (sayfa kenar boşluklarında) üç parmak değil iki parmak (boşluk) bırakıyorum. Onları düzeltiyorum. Yanlış yazdım mı, harf atlardım mı, ana fikri yazdım mı, betimleme yaptım mı diye bakıyorum.” DÖ2

Bu sürece yönelik belirtilen görüşlerin yanı sıra uygulama öncesinde akademik başarı ve öntest başarı puanlarına göre dört gruba ayrılan öğrencilerin yazma uygulamaları sonrasında “Kendimi Değerlendiriyorum” formunda belirttikleri görüşleri de incelenmiştir. Her gruptan bir öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir.

Akademik ve öntest başarı puanı “iyi” olan bir öğrencinin formda belirttiği görüşler incelendiğinde, yazma uygulamalarının çoğunda öğrencinin üstbilişsel becerilerini etkili bir şekilde kullandığı görülmektedir. Öğrenci, ilk uygulamalarda metni yazma süresine, geçiş ve bağlantılara, hikâye öğelerine yönelik çalışmaları kısmen gerçekleştirdiğini belirtirken sonraki uygulamalarda bu hususlara yönelik çalışmaları büyük ölçüde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Akademik başarı puanı “iyi” ve öntest başarı puanı “düşük” olan bir öğrencinin formda belirttiği görüşler incelendiğinde, yazma uygulamalarında öğrencinin üstbilişsel becerileri kullanma düzeyinde gelişme olduğu görülmektedir. Öğrenci, ilk yazma çalışmasında metnin konusunu sınırlandırmadan hikâyesini yazarken, sonraki uygulamalarda yazma öncesinde konusunu sınırlandırarak hikâyesinde neleri anlatacağını belirlemiştir. Benzer şekilde ilk iki uygulamada hikâyeyi tamamladıktan sonra yazısını tekrar okumadığını, düzenleme ve düzeltmeye yönelik çalışmaları kısmen gerçekleştirdiğini belirtirken, sonraki uygulamalarda yazma sonrasında çoğunlukla çalışmasını tekrar okuduğunu ve üzerinde çalıştığını ifade etmiştir.

Akademik başarı puanı “düşük” ve öntest başarı puanı “iyi” olan bir öğrencinin formda belirttiği görüşler incelendiğinde, yazma uygulamalarında öğrencinin üstbilişsel becerileri kullanma düzeyinde gelişme olduğu görülmektedir. Öğrenci, ilk yazma çalışmasında, hikâye öğelerinin hepsine metninde yer vermediğini fakat sonraki uygulamaların çoğunda bunu gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde öğrenci, ilk uygulamalarda metnin konusunu sınırlandırmaya ve taslak oluşturmaya yönelik çalışmaları kısmen gerçekleştirdiğini ifade ederken uygulama sonrasında öğrenci görüşlerinde bu hususlar açısından ilerleme olduğu gözlenmektedir.

Akademik ve öntest başarı puanı “düşük” olan bir öğrencinin formda belirttiği görüşler incelendiğinde, yazma uygulamalarında öğrencinin üstbilişsel becerileri kullanma düzeyinde gelişme olduğu görülmektedir. Öğrenci, ilk yazma çalışmasında, hikâye konusuyla ilgili ön bilgilerinden yararlanmazken, sonraki yazma çalışmalarında ön bilgilerinden çoğunlukla yararlanmıştır. Ayrıca öğrenci, ilk uygulamalarda metnin konusuyla ilgili düşüncelerini düzenleme, yazma süresini belirleme, metinde ve sayfada gördüğü hataları düzeltme konularına fazla dikkat etmediğini belirtirken sonraki uygulamalarda söz konusu çalışmaları çoğunlukla gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Sürece yönelik belirtilen görüşler incelendiğinde, akademik ve yazma becerileri açısından öğrenci hangi düzeyde olursa olsun, çalışma kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen üstbilişsel beceriler açısından her öğrencide belirli ölçüde ilerleme olduğu görülmektedir.

“Kontrol grubu öğrencilerinin yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?” alt problemine ilişkin uygulama öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerle de görüşme yapılmış yazma sürecine yönelik sorulan sorular bu gruptaki öğrencilere de sorulmuştur. Tablo 8’de kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma ile ilgili görüşleri ve belirtilen görüşlerin frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma İle İlgili Görüşleri

Ön Görüşme	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans	Son Görüşme	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans
Duyuşsal	Pozitif duygu (güzel bulma, sevme)	6	Duyuşsal	Pozitif duygu (iyi hissetme, sevme, heyecanlanma)	11
	Negatif duygu (zorlanma, stres)	2		Negatif duygu	2
Yazma Öncesi	Ne yazacağını düşünme	7	Yazma Öncesi	Ne yazacağını düşünme	6
	Çevresel düzenleme	2		Zihinde canlandırma / kurgulama	4
	Hikâye unsurları üzerine düşünme	2		Herhangi bir şey yapmama	2
	Zihinde canlandırma	2		Bazen taslak bazen zihinsel planlama yapma	1
	Araştırma yapma	1		Kelime seçme	1
	Başlığı belirleme	1			
	İlham bekleme	1			
	Plan yapma	1			
Yazma Sırası	Düşünceleri yazıya aktarma	6	Yazma Sırası	Düşünceleri yazıya aktarma	4
	Kendini karakterin yerine koyarak yazma	2		Yazım-noktalama vb. dikkat etme	4
	Başlığı belirleme	1		Akla gelenlerin yazılması	2
	Konuya odaklanarak yazma	1		Giriş-gelişme-sonuç bölümlerine uygun yazma	1
	Yazım-noktalamaya dikkat etme	1		Planlanan şekilde yazma	1
				Problemi geliştirme	1
Yazma Sonrası	Tekrar okuma ve yanlışları düzeltme	7	Yazma Sonrası	Tekrar okuma ve yanlışları düzeltme	9
	Ad-soyad vb. yazma	3		Tekrar okuma ve sayfa düzenine, yazım-noktalamaya dikkat etme	2
	Farklı işle uğraşma	2		Ad-soyad vb. yazma	1
	Tekrar okuma ve yeni fikir oluşturma	1		Gözden geçirme	1

Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin de deney grubundaki öğrencilere benzer şekilde her iki görüşmede hikâye yazmaya yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler hikâye yazmanın güzel bir duygu olduğunu, hikâye yazmayı sevdiklerini, yazarken heyecan duyduklarını ve kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. *"Hikâye yazarken içimizden geleni yazarız. Bu da bizi sevindirir, hikâye yazdığımız için."*, *"Bence hikâye yazma çok güzel. Her şey hayal ürünü olabiliyor. Hayal ürünleri de çok güzeldir. O yüzden ben hikâye yazmayı çok seviyorum."* ve *"...Hikâye yazmak bana iyi geliyor. Hikâye yazınca kendimi mutlu hissediyorum."* şeklindeki katılımcı ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir. Ön görüşmede kontrol grubu öğrencilerinin de hikâye yazmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları grupların öntestin yanı sıra tutum bakımından da birbirlerine yakın olduklarını göstermektedir. Bu sonuç grupların denkliği açısından önem taşımaktadır.

Ön görüşmede kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu hikâye yazmaya başlamadan önce zihinlerinde ne yazacaklarını planladıklarını belirtmiştir. Buna ilişkin bir öğrenci *"...Önce ne yazacağımı düşünürüm. Konu hakkında kendi kendime düşünürüm. Hikâye yazmadan önce konuya dikkat ederim. Onunla ilgili neler yazabileceğimi düşünürüm. Hayaller kurarım. Yani hayal sınırlarımı zorlarım."* diyerek görüşünü belirtmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğrenciler sıra düzeni, kalem hazırlama gibi çevresel düzenlemenin ardından hikâyeyi nasıl yazacaklarını düşündüklerini, konuyu belirledikten sonra ana karaktere, yer ve zamana karar verdiklerini, zihinde canlandırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre görüşme yapılan öğrencilerin çoğunun yazmaya başlamadan önce zihinsel bir hazırlık süreci geçirdiği söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin ifadeleri ile karşılaştırıldığında, kontrol grubunda görüşme yapılan öğrencilerden en azından ikisinin geçirdikleri hazırlık sürecinin daha nitelikli olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğrenciler bu düşünme sürecini hikâye unsurları üzerinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Diğerleri içinse zihinsel hazırlık süreci tıpkı deney grubu öğrencilerinde olduğu gibi planlı bir şekilde gerçekleştirilmemiş ve ön görüşmede gözlenen bu durum kontrol grubunda fazla değişiklik göstermeden son görüşmede de tekrar etmiştir. Son görüşmede kontrol grubundaki öğrenciler tarafından en çok belirtilen görüş *"ne yazacakları üzerine düşünme"* olmuştur. Bu durum kontrol grubu öğrencileriyle (KÖ) yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

"...Konu belirledikten sonra acaba ne yazabilirim diye düşünebiliyorum. Bazen hikâye yazarken düşünüyorum. Aklıma gelmiyor çünkü. Konuya bakıyorum ön bilgilerimi kullanıyorum. Bildiklerimi oraya yazıyorum. Konuya uygun hikâye yazmaya çalışıyorum." KÖ1

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son görüşmede bu sürece ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin birbirinden oldukça farklılaştığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrenciler yazma öncesi hazırlık sürecini daha planlı gerçekleştirirken, kontrol grubu öğrencilerinin zihinsel hazırlık sürecini tıpkı ön görüşmede olduğu gibi planlı bir şekilde gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmanın, deney grubu öğrencilerinin yazma öncesinde hazırlık aşamasında daha planlı bir düşünme süreci geçirmelerine ve fikirlerini daha etkili bir şekilde ortaya koymalarına katkı sağladığı söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son görüşmede bu sürece ilişkin ortaya koydukları düşüncelerin birbirinden büyük ölçüde farklılaşması ve bu farklılığın süreç içerisinde de gözlemlenmesi sonucunda kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin hikâye yazma öncesi hazırlık aşamasını etkili bir şekilde geçirmelerine yeterince katkı sağlamadığı düşünülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma sırasında yaptıklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde hem ön hem de son görüşmede benzer yapıların olduğu ve bunların deney grubunun uygulama öncesindeki aynı sürece yönelik görüşleriyle de paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yazma sırasında yapılanlar büyük ölçüde yazma öncesinde düşünülenlerin yazıya aktarılması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde kontrol grubundaki öğrencilerin bir kısmı hikâye yazma sürecinde düşündüklerini yazıya aktardıklarını, az bir kısmı ise karakterin yerine kendilerini koyarak yazdıklarını belirtirken sadece bir öğrencinin planladığı şekilde yazmayı gerçekleştirdiğini ifade etmesi dikkate değer bir husustur. *"...Hayal gücümde toparlarım hikâyeyi, toparlayıp kâğıda geçiririm."*, *"...Yazarken sanki o maceranın içindeymiş gibi olur. Kendimi maceradan maceraya*

atarım.”, “...Hikâyemi yazarken düşündüklerime biraz daha şeyler ekliyorum. Biraz daha geliştiriyorum. Böylece hikâyem gelişmiş oluyor, güzel oluyor. Bazen de anlamsız oluyor değiştiriyorum. Yani orada ne yazacağım belli olmuyor bazen. Bazen de bir taslak hazırlarken geliştiriyorum.” ve “...Hikâyemi yazarken, hikâyemde yazımın okunaklılığına bakıyorum. Düzgün yazabileyim ki, herkes okuyabilsin.” şeklindeki ifadeler öğrencilerin yazma sürecinde yaptıklarını belirttikleri çalışmalara örnek oluşturmaktadır. Bu ifadelere göre kontrol grubundaki öğrencilerin yazma sürecini sistematik ve kontrollü bir şekilde gerçekleştiremedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmacı günlüğüne alınan notlar da öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenciler ders kitabında yer alan hikâye yazma çalışmasını yaptılar. Öğretmenin yönergesi ‘Verilen konuyla ilgili şimdi bir hikâye yazıyorsunuz’ şeklinde oldu. Sınıf öğretmeni bu sürece ilişkin sadece 5N 1K kuralına ve betimleme yapmaya özen göstermeleri gerektiğini söyledi. Bu açıklamaya rağmen öğrencilerin hemen hepsi yazma öncesinde herhangi bir plan ya da taslak yapmadan yazma çalışmalarına başladılar. Yazma sürecinde, bir yandan yazdıklarını okuyup, içerik ve biçim yönünden gördüğü hataları düzelten öğrenci sayısı ise yok denecek kadar az.” (Araştırmacı günlüğü, 06 Mayıs 2015, s. 2)

Bu sürece yönelik görüşler ve yapılan gözlemler, öğrencilerin yazma sürecinde geriye yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üstbilişsel becerileri etkili bir şekilde kullanamadıklarının birer göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son görüşmede bu sürece ilişkin görüşleri birbirinden büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Bu noktada, gerçekleştirilen çalışmanın deney grubu öğrencilerinin yazma sürecini daha planlı ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin hikâye yazma sürecini etkili bir şekilde geçirmelerine yeterince katkı sağlamadığı düşünülmektedir.

Ön görüşmede kontrol grubundaki öğrencilere hikâye yazdıktan sonra ne yaptıkları sorulduğunda ise öğrencilerin büyük kısmı hikâyelerini tamamladıktan sonra yazdıkları metni tekrar okuyup, eksik/yanlış yerler varsa bunları düzelttiklerini belirtmiştir. Fakat öğrenciler bu düzeltmeleri yanlışlar gördüklerinde yaptıklarını, belirli ölçütlere göre yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir öğrenci “...Hikâyemi tamamladıktan sonra okurum. Yanlış yaptığım bir yer varsa oraları düzeltirim. Çünkü hikâyemin güzel olmasını istiyorum. Ondan sonra biraz daha düşünürüm acaba ekleyeyim mi bir şeyler diye. ...” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Diğer öğrenci görüşleri ise “ad-soyad vb. yazmak”, “test çözme, kitap okuma gibi başka bir şey yapmak” ve “herhangi bir kontrol yapmamak” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoride de gruplar arasında benzerlik söz konusudur. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grubunun birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Son görüşmede ise kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu hikâyelerini tamamladıktan sonra yazdıkları metni tekrar okuyup, göze çarpan hataları düzelttiklerini ifade etmiştir. Bu sürece ilişkin sadece iki öğrenci yazım-noktalama, sayfa düzeni gibi ölçütlere göre hikâyelerini tekrar okuduklarını ifade etmiştir. “...Noktalama işaretlerini kontrol ediyorum doğru yazmış mıyım diye. Paragrafları kontrol ediyorum. Yanlış yaptığım varsa düzeltiyorum. Yani uğraşıyorum. ...” ve “... Tekrar okuyorum. Eğer, kendim güzel olmamış diyorsam, güzel olmamış yerleri tekrar düzeltiyorum.” şeklindeki ifadeler kontrol grubu öğrencilerinin yazma süreci sonunda yaptıklarını belirttikleri çalışmalara örnek oluşturmaktadır. Bu ifadelere göre öğrencilerin büyük kısmının hikâyelerini yazdıktan sonra tekrar okudukları, bu esnada dikkatlerini çeken hataları düzelttikleri anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin dışında bir öğrenci yazısını sadece şöyle bir gözden geçirdiğini, başka bir öğrenci ise herhangi bir kontrol yapmadığını belirtmiştir.

Netice itibariyle yazma sonrası yapılan çalışmalar açısından da gruplar arasında farklılıkların söz konusu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin çoğu yazma sonrasında hikâyelerini içerik, sayfa düzeni, yazım kuralları vs. bakımından incelerken, kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu sadece dikkatlerini çeken hataları düzeltmektedirler. Elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin gözden geçirme ve düzeltme aşamasını daha etkili bir şekilde gerçekleştirdiği söylenebilmektedir. Kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların deney grubu ile karşılaştırıldığında

öğrencilerin hikâye yazma sonrası kontrol aşamasını etkili bir şekilde geçirmelerine yeterince katkı sağlamadığı düşünülmektedir. Bu sürece yönelik görüşler ve yapılan gözlemler doğrultusunda, öğrencilerin yazma sonrasında geriye yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üstbilişsel becerilerini yeterince kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerine verilen sekiz haftalık eğitimin bu öğrencilerin hikâye yazma becerilerini ve üstbilişsel beceri kullanımını geliştirdiği söylenebilir. Nitekim araştırmamanın nicel bulguları deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin uygulama öncesine ve kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde geliştiğini ortaya koymaktadır. Araştırma süresince tutulan günlükler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Diğer taraftan gerek deney grubu gerekse kontrol grubu öğrencileriyle uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmeler, uygulama sürecinde tutulan günlükler ve öğrencilerin yaptıkları öz değerlendirmeler deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin yanı sıra üstbilişsel beceri kullanımının da önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir. Sonuç itibarıyla üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmalarının, öğrencilerin hikâye yazma ve üstbilişsel becerilerini geliştirebileceği yapılan bu çalışmayla ortaya konmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Üstbilişsel becerilere dayalı yazma süreçlerine göre düzenlenen çalışmalar, öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olmuştur. Araştırmanın bu sonucu ulusal ve uluslararası literatürde süreç temelli hikâye yazma ile ilgili araştırmalarla (Güvercin, 2012; Karatay, 2011; Olson, 2004; Özkara, 2007; Sever, 2013), üstbilişsel beceri odaklı hikâye yazma ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla (Fischer, 2002; Harris vd., 2006; Saddler vd., 2004; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Tracy vd., 2009; Uygun, 2012; Zumbunn, 2010; Zumbunn ve Bruning, 2012) benzerlik göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin sekiz haftalık süreçte Türkçe Öğretim Programı'na göre gerçekleştirdikleri derslerin hikâye yazma becerilerine katkısı olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Özkara (2007) ve Öztürk (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında belirgin fark çıkmadığı araştırmaların (Glaser ve Brunstein, 2007; Sever, 2013) sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Fakat bu çalışmada kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıksa da, sürece yönelik yapılan gözlemler ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma sürecine yönelik görüşleri, çoğu zaman sistematik bir hazırlık süreci olmadan hikâye yazma çalışmalarına başladıklarını ve süreci izlemeye dönük çalışmaların planlı bir şekilde gerçekleştirilmediğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucu Harris vd. (2006), Erdoğan (2012) ve Uygun (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da mevcut programa göre işlenen dersler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin yazma sürecini planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Bu noktada, Türkçe programında yazma süreci yer aldığı halde neden etkili bir şekilde uygulanmadığı, yazılı anlatıma ilişkin hangi amaçların yer aldığı ve bu amaçlara ulaşmada yazma sürecine ağırlık verilmesinin nasıl katkılar sağlayacağı tartışılması gereken sorular olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrı bir çalışma konusu olabilecek bu hususların araştırılmasının literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçleri doğrultusunda hazırlanan hikâye yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin, Türkçe öğretim programına göre hikâye yazma çalışmalarını gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç yapılan diğer araştırmalarla (Harris vd., 2006; Saddler vd., 2004; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Tracy vd., 2009; Uygun, 2012; Zumbunn, 2010; Zumbunn ve Bruning, 2012) tutarlılık göstermektedir.

Hikâye yazma sürecinde deney grubu öğrencilerinin hazırlık, planlama, izleme ve düzeltme çalışmaları yapmaları öğrencilerin yazma becerilerinin yanı sıra üstbilişsel beceri kullanımlarının arttığını göstermektedir. Bu durum verilen eğitimin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucunu desteklemekte, ayrıca üstbilişsel beceri kullanıma ilişkin farkındalığın arttığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu, yazma sürecinde üstbilişsel beceri kullanımının incelendiği araştırmalarla (Fischer, 2002; Harris vd., 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Uygun, 2012; Zumbun, 2010) benzerlik göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yazmaya ilişkin pozitif düşüncelere sahip olmaları yapılan çalışmaların etkililiğini artırmıştır. Ayrıca öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesinde hikâye yapısına ilişkin farkındalıklarının olması, örnek hikâyelerin sınıfa getirilerek üzerinde çalışılması, hikâye unsurlarının gerek yazma öncesi gerekse yazma sonrası süreçlerde bir hazırlık ve izleme aracı olarak kullanılması öğrencilerin hem yazma becerilerini hem de üstbilişsel anlamda izleme becerilerini geliştirmede kolaylık sağlamıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma süreçlerine ilişkin üstbilişsel becerilerini geliştirmede sahip oldukları metin yapılarının kullanımı uygulamanın etkililiğini artırmaktadır. Bu sonuç, Uygun (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla kısmen benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin sadece yazma becerilerinin geliş(tiril)mesi önemli değildir. Aynı zamanda kendi yazma becerilerine ve süreçlerine ilişkin farkındalıklarının geliş(tiril)mesi için verilen eğitimlere üstbilişsel beceri eğitimlerinin de dahil edilmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin bağımsız olarak kendi yazma süreçlerini tamamlaması ve yönetmesi açısından önemli görülmektedir.
2. Yazma sürecinde yaptıkları yanlışlara ilişkin öğretici geribildirim verilmesi, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri bakımından önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretici geribildirim yine öğrenci ile birlikte çalışmayı ve model olmayı gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin, yazma öğretim süreçlerinde öğrenci çalışmalarına yönelik mutlaka öğretici geribildirimlere yer vermesi gerekmektedir.
3. 2005 Türkçe Öğretim Programında sürece dayalı yazma çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. 2015 Türkçe Dersi öğretim programında ise yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli”nin esas alındığı vurgulanmıştır. Programlarda yer almakla birlikte - gerçek programın öğretmenin sınıfta uygulamış olduğu program olduğu dikkate alındığında - gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, sürece dayalı yazma çalışmalarının öğretimi ve sınıfta kullanımı konularında daha nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği söylenebilir. Sürece dayalı yazma çalışmalarıyla ilgili yapılan akademik araştırmalarda bu araştırmada olduğu üzere uygulama sürecinin detaylı olarak anlatılması da bu konuda öğretmen yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.
4. Nitelikli yazılı ürünler ortaya çıkarma ve başarılı bir yazma süreci geçirme adına yazma eğitimi veren öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bir başka husus yazma sürecinde sorumluluğun kademeli olarak öğrenciye bırakılması ve öğrencilerin kendi yazma süreçlerini yönetebilecek şekilde üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesidir. Verilen eğitimler sonunda öğrenciler hem kendi yazma süreçlerini hem de ürünlerini izleyebilmeli, değerlendirebilmeli ve daha fazla geliştirmeye yönelik çalışmaları gerçekleştirebilmelidir.
5. İlköğretim çağındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan yazma yöntem ve tekniklerin öğretiminin öğretmenler tarafından sınıflarda yapılabilmesi için Eğitim Fakültelerinde özellikle Türkçe Öğretimi dersi kapsamında yazma etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiş olup hikâye edici metinlerle çalışılmış olması sonuçların etkililiğini artırmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar hikâye edici metinlerle sürece dayalı yazma çalışmalarının daha erken dönemlerde yapılacağı fikrini güçlendirmiştir. Öğrencilerin aşına oldukları bu metin yapısı dikkate alınarak, üçüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Diğer taraftan üst sınıf düzeylerinde farklı model ve yaklaşımlarla üstbilişsel becerilerin eşlik ettiği sürece dayalı yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar planlanıp sonuçlar test edilebilir.
2. Bu araştırmada metin türü olarak hikâye edici metin seçilmiştir. Farklı bir metin türü seçilerek bu modelin yazılı anlatım becerisini geliştirmesine etkisi araştırılabilir.
3. Bu araştırmanın çalışma grubunu orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler oluşturmaktadır. Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerle üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmaları yapılarak uygulamanın etkililiği sınanabilir.
4. Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel beceri kullanımları yazma becerilerinde olduğu gibi nicel olarak değerlendirilmemiştir. Üstbilişsel becerilere yönelik veriler; gözlemlerden, öğrenci görüşlerinden ve katılımcıların öz değerlendirme formlarından elde edilmiştir. Araştırmalar kapsamında öğrencilerin üstbilişsel beceri kullanımlarını nicel olarak değerlendirebilecek araçlar geliştirerek ve kullanılarak daha nesnel sonuçlara ulaşılabilir. Ya da araştırmacı/araştırmacılar dışında sınıfta başka gözlemcilerin bulunması sağlanarak üstbilişsel beceri kullanımına yönelik ulaşılan sonuçların güvenirliliği artırılabilir.

Çalışmada az sayıda da olsa izleme çalışmalarını halen sistematik olarak bir plan dahilinde gerçekleştirmeyen öğrencilerin bulunması, özellikle üstbilişsel beceri kullanımı açısından bu tür çalışmaların daha uzun süreli gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı daha uzun süreli çalışmaların planlanıp uygulanmasının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-23. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ogusbd/article/view/5000080835> adresinden erişildi.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328. http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/20/315-327.pdf adresinden erişildi.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.018>. http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1331.pdf adresinden erişildi.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141. doi: 10.12738/estp.2014.3.1720. <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/0eccc6c6686acff81fb50a9c064e525c31141.pdf> adresinden erişildi.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1354/330> adresinden erişildi.
- Belet, D. Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86. http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/ogrenme_stratejileri.pdf adresinden erişildi.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/cavkaytar_serap.pdf adresinden erişildi.
- Collins, J. L. (2000). Review of key concepts in strategic reading and writing instruction. J. L. Collins (Ed.), *Cheektowaga-Sloan Handbook of Practical Reading and Writing Strategies* içinde (s. 5-10). <http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/PDFFiles/CHEEKTOWAGA-SLOAN.PDF> adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Çakıroğlu, A. (2007a). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, A. (2007b). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 21-27. <http://www.tsadergisi.org/tsadergi/arsiv/agustos2007/02.pdf> adresinden erişildi.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20. <http://www.majersite.org/issue3/1dogan.pdf> adresinden erişildi.

- Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 136-148.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M. ve Stevens D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372. doi: 10.3102/00028312028002337. http://www.researchgate.net/publication/250184504_Making_Strategies_and_Self-Talk_Visible_Writing_Instruction_in_Regular_and_Special_Education_Classrooms adresinden erişildi.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erhardt, R. P. ve Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52, 199-210. doi: 10.1111/j.1440-1630.2005.00505.x
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: development of selfregulated writing in six young writers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, USA.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1980-09388-001> adresinden erişildi.
- Galanis, J. A. (2008). The effect of the handwriting without tears program on student cursive writing achievement at Central Institute for the Deaf (CID). *PACS Independent studies and capstones. Paper 417*. http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/417 adresinden erişildi.
- Glaser, C. ve Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.297
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hamstra-Bletz, L. ve Blöte, A. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disability*, 26, 689-699.
- Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (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. doi: 10.3102/00028312043002295 <http://studysites.sagepub.com/donoghuestudy/articles/Harris%20Graham%20Mason.pdf> adresinden erişildi.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. doi: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.73171>. <http://eefdergi.erkincan.edu.tr/article/view/5000011197/5000038855> adresinden erişildi.
- 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. http://turkishstudies.net/Makaleler/2016362704_63_halit_karatay.pdf adresinden erişildi.

- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Yay. Haz.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lam, S. S. T., Au, R. K. C., Leung, H. W. H. ve Li-Tsang, C. W. P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1745-1756. doi: 10.1016/j.ridd.2011.03.001.
- Li-Tsang, C. W. P., Au, R. K. C., Chan, .M. H. Y., Chan, L. W. L., Lau, .G. M. T., Lo, T. K. ve Leung, H. W. H. (2011). Handwriting characteristics among secondary students with and without physical disabilities: A study with a computerized tool. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 207-216. doi: 10.1016/j.ridd.2010.09.015
- Lienenmann, T. O. ve Reid, R. (2008). Using self-regulated strategy development to improve expository writing students with attention deficit hyperactivity disorder. *Reston, 74(4)*, 471-486. <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=508079738&S=R&D=eue&EbscoContent=dGJyMNLLe80SeprE4wtvhOLCmr02eprZSrQ%2B4SbKWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGptE%2BxrrZQuePfgex43zx> adresinden erişildi.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McHale, K. ve Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy, 46*, 898-892.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research içinde* (s. 11-27). New York, NY: Guilford.
- Ohrman, C. E. (2007). *Teaching six-trait assessment as a means to improving student writing* (Yayımlanmamış doktora tezi). College of Graduate Studies University of Idaho, USA.
- Olson, A. A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The Faculty of Pacific Lutheran University, USA.
- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(1)*, 158-177. [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/204744706_12%C3%96ZBAY,%20%C4%B0LER%C4%B0%20OKUR%20VE%20%C3%9CSTB%C4%B0L%C4%B0%C5%9E%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20\(2\).pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/204744706_12%C3%96ZBAY,%20%C4%B0LER%C4%B0%20OKUR%20VE%20%C3%9CSTB%C4%B0L%C4%B0%C5%9E%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20(2).pdf) adresinden erişildi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* içinde (s. 3-31) New York, NY: Routhledge.
- Pilav, S. (2014). Yazma ve öğretimi. M. Elkatmış (Yay. Haz.). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 86-107). Ankara: Maya Akademi.
- Pritchard, R. J. ve Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. S. Graham, C. A. Macarthur ve J. Fitzgerald (Ed.), *Best practices in writing instruction* içinde (s. 28-49). New York: The Guilford Press. https://books.google.com.tr/books?id=VIGLURcC9mkC&pg=PA28&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false adresinde erişildi.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. ve Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17. doi: 10.1207/s15327035ex1201_2 http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327035ex1201_2 adresinden erişildi.
- 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. doi: 10.2307/30035555. <http://ldq.sagepub.com/content/29/4/291.full.pdf> adresinden erişildi.
- Saddler, B. ve Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 223-234. doi: 10.2307/25474635. <http://ldq.sagepub.com/content/30/4/223.full.pdf> adresinden erişildi.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243-259. http://sbe.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/diger/makleler_ozet_7.sayi/kamil/xxx/Suerec_Temelli_Yazma_Modellerinin_Ilkokul_Doerduencue_Sinif_OEgrencilerinin_Yazim.pdf adresinden erişildi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sexton, M., Harris, K. R. ve Graham, S. (1998). Self-Regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64, 295-311. doi: 10.1177/001440299806400301
- Şahin-Kızıl, A. (2007). *A quasi experimental study on the effect of weblog integrated process approach on EFL students' writing performance, autonomous learning and perceptions* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1- 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Tracy, B., Reid, R. ve 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. doi: 10.3200/JOER.102.5.323-332. http://www.researchgate.net/profile/Robert_Reid10/publication/249037736_Teaching_Young_Students_Strategies_for_Planning_and_Drafting_Stories_The_Impact_of_Self-Regulated_Strategy_Development/links/53f5ee4c0cf2888a7491f989.pdf adresinden erişildi.
- Tseng, M. H. ve Cermak, S. H. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual - motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy* 47, 919-926.

- Tseng, M. H. ve Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy* 54, 83-88.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472. http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_23/sayi_23.htm adresinden erişildi.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010a). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038091/5000124592> adresinden erişildi.
- Yıldırım, K. (2010b). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Nebraska at Lincoln, USA. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=cehsdiss> adresinden erişildi.
- Zumbrunn, S. ve Bruning, R. (2012). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26, 91-110. http://download.springer.com/static/pdf/510/art%253A10.1007%252Fs11145-012-9384-5.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs11145-012-9384-5&token2=exp=1449148455~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F510%2Fart%25253A10.1007%25252Fs11145-012-9384-5.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs11145-012-9384-5*~hmac=c210dcd3baf222c89a9eeb049de188d8e773a0cbe12e8d4df9143a8d46fe74d7 adresinden erişildi.