

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**İŞ BİRLİKLİ VE AKRAN DESTEKLİ SÜREÇ TEMELLİ YAZMA
ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI
METİN TÜRLERİNDEKİ YAZMA BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadirye Defne DEMİRDÖVEN

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

ŞUBAT, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**İŞ BİRLİKLİ VE AKRAN DESTEKLİ SÜREÇ TEMELLİ YAZMA
ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI
METİN TİRLERİNDEKİ YAZMA BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadirye Defne DEMİRDÖVEN

(Y1912.261002)

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAVŞANLI

ŞUBAT, 2022

ONAYFORMU



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İş Birlikli ve Akran Destekli Süreç Temelli Yazma Etkinliklerinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerindeki Yazma Başarısı Üzerine Etkisi” adlı tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar olan bütün süreçlerind’e bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (08/02/2022)

Kadirye Defne DEMİRDÖVEN

ÖNSÖZ

Tez yazım sürecimin her aşamasında beni destekleyen, bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren Danışman Hocam Dr. Ömer Faruk Tavşanlı'ya en içten teşekkürlerimi ve sonsuz minnet duygularımı sunuyorum. Bilimsel bir çalışmanın, iyi bir araştırmacı olmanın ve etik değerlerin önemi öğreten, sabırla dinleyen, akademik bilgi ve birikimini paylaşan değerli hocam ile çalışmak benim en büyük şansımdır.

Teşekkürlerin az kalacağı bugünlere gelmemi sağlayan diğer hocalarıma, eğitim-öğrenim hayatım boyunca kazandırdıkları her şey için hepsine teker teker teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamın yürütülmesinde özverili bir şekilde, titizlikle çalışan ve bana desteğini esirgemeyen sevgili meslektaşım Damla Yavuzel'e,

Bana her zaman inanan, sevgiyle ve emekle büyüten, eğitim-öğrenim hayatım boyunca daima yanımda olan annem Filiz Demirdöven'e, kıymetli aile üyelerim babam Tuncay Demirdöven ve biricik kardeşim Hikmet Demirdöven'e

Tezimin uygulamalarını yürüttüğüm okuldaki kıymetli yöneticilerim Yeliz Kayalak ve Çiğdem Yücel'e

Beni daima motive eden, yüreklendiren arkadaşım Kübra Karadeniz'e, bu süreçte desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Büşra Seher Koç'a

TEŞEKKÜRLERİMİ sunuyorum.

Tezimi hayatıma dokunmuş, yakından temas etmiş tüm sevdiklerime ithaf ediyorum...

Şubat 2022

Kadirye Defne DEMİRDÖVEN

İŞ BİRLİKLİ VE AKRAN DESTEKLİ SÜREÇ TEMELLİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI METİN TÜRLERİNDEKİ YAZMA BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ

ÖZET

Öğrenme süreci, okuma becerisi ile başlayarak yazma becerisi ile devam etmektedir. Yaşça küçük çocukların edindikleri becerilerin en sonunda yazma becerisinin yer almaktadır. Yazma becerisinin bireyin üst düzey becerilerini etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle öğrenme sürecinde yazma öğretimine daha çok önem verilmektedir. Yazma bireyin kendini ifade edebilme, anlatma ve konuşma becerisini de etkilemektedir. Yazma becerisi ediniminde, geleneksel yazma yaklaşımı, ürün odaklı bir yöntem olduğundan yazma becerisinin gelişiminde yetersiz olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Yazma becerisinin deneyimlenerek, bir süreç içerisinde farklı beceriler kullanıldığında gelişen bir beceri alanı olduğu düşünülmektedir. Türkçe Öğretim Programlarında süreç temelli yazma yaklaşımı önerilmektedir. Süreç temelli yazma, öğrenciye sağladığı katkılardan dolayı sıkça tercih edilmektedir. Yazı yazma genellikle karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Çünkü yazma becerisi uygulama gerektirdiğinden zaman ve emek istediği bilinmektedir. Bireyin yazı yazacağı konu ile ilgili ön hazırlık yapması, konuyu belirlemesi, planlama ve düzenlemeler yapması, akıcı, açık ve net cümleler kurması, alıcı tarafından okunan metnin doğru anlaşılması, yazma sürecinin aşamaları olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere oldukça fazla katkısı olan bir becerinin nasıl geliştirileceğine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar Türk öğrencilerin yazma başarılarının yeterince iyi olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da iş birliğine ve akran etkileşimine dayalı grupla gerçekleştirilen süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici, ikna edici ve hikâye edici metin türlerindeki yazma başarıları üzerine etkisi incelenmektedir. Araştırmanın verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın deseni “kontrol gruplu ön test-son test yarı

deneysel model” şeklinde seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili, Üsküdar ilçesine bağlı özel bir ilkokulda 3. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya 8 hafta devam edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle Türkçe dersi kapsamında yazma öğrenme alanına yönelik yapılan uygulamalarda “İş birliği ve akran desteğine dayalı süreç temelli yazma etkinliklerine” yer verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilerle ise bu derste herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve Türkçe dersi öğretim programına bağlı olarak yazma etkinlikleri sürdürülmüştür. Araştırmanın nicel verileri, Özkara (2007) tarafından geliştirilen “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak puanlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri için SPSS 22 paket programdan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı, Akran Öğretimi Tekniği, İş Birlikli Öğrenme Yöntemi, Yazılı Anlatım Başarısı

THE IMPACT OF COLLABORATIVE AND PEER SUPPORTED PROCESS-BASED WRITING ACTIVITIES ON PRIMARY SCHOOL 3RD GRADE STUDENTS' WRITING ACHIEVEMENT IN DIFFERENT TEXT TYPES

ABSTRACT

The learning process continues with the ability to write, starting with the ability to read. The last of the skills acquired by young children is the ability to write. It is known that writing skill affect the high-level skills of the individual. Therefore, teaching writing takes more importance in the learning process. Writing also affects the individual's ability to express himself/herself, and speak. Since the traditional writing approach is a product-oriented method in the acquisition of writing skills, it is criticized on the grounds that it is insufficient in the development of writing skills. It is thought that writing is a skill that develops when different skills are used in a process by experiencing it. Process-based writing approach is recommended in Turkish Education Programs. Process-based writing is constantly preferred because of its contributions to the student. Writing is often considered as a complex process since it requires practice. It is known that it takes time and effort. The stages of the writing process are the individual's preliminary preparation, determining the subject, planning and making arrangements, forming fluent, clear and concise sentences, correctly understanding the text read by the receiver. In this respect, more studies are thought to be needed to improve a skill that has a great deal of contribution to students since the researches proves that Turkish students' writing achievements are not good enough. In this study, process-based writing activities conducted with the group based on collaboration and peer interaction are evaluated on the impact of the writing success of primary school 3rd grade students in informative, persuasive and narrative text types. Quantitative research methods were used in the stages of collecting, analyzing and interpreting the data of the research. The design of the research was chosen as 'pretest-posttest quasi-experimental model with control group'. The study group of the research consists of 35 third grade students attending a private primary school in Üsküdar, Istanbul. The work has been continued for 8

weeks. Process-based writing activities based on collaboration and peer support were included in the practices conducted with the students in the experimental group within the scope of Turkish class in the field of writing learning, and the students in the control group were not involved in any intervention, and the writing activities were maintained based on the Turkish course teaching program curriculum. The quantitative data of the study were scored using the Özkara(2007) “6+1 Analytical Writing Evaluation Scale”. SPSS 22 package program was used for statistical processing of the data obtained in the research. According to the results of the study, it was concluded that the work of the experimental and control groups in collaborative and peer-assisted process-based writing was a significant difference between the writing achievements of the students in different types of text.

Keywords: Writing Skill, Written Expression Success, Process-Based Writing Approach, Cooperative Learning Method, Peer Teaching Method

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı.....	6
C. Araştırmanın Önemi	7
D. Araştırma Sorusu	8
E. Araştırmanın Varsayımları	9
F. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
G. Araştırmanın Tanımları	9
H. Kısaltmalar.....	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
A. Yazma	11
B. Yazmanın Önemi	12
C. Yazma Becerisi	14
D. Yazma Öğretimi.....	15

E. İş birlikli Öğrenme ve Yazma.....	18
F. Akran Destekli Öğrenme Yöntemi	20
III. YÖNTEM.....	23
A. Araştırmanın Modeli.....	23
B. Çalışma Grubu	24
C. Veri Toplama Araçları.....	25
1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	25
D. Uygulama Süreci	26
1. Uygulama (ön test uygulama).....	26
2. Uygulama (hikâye edici metin yazma çalışması)	27
3. Uygulama (bilgilendirici metin yazma çalışması)	28
4. Uygulama (ikna edici metin yazma çalışması)	29
5. Uygulama (Son test uygulama).....	29
E. Veri Toplama Süreci.....	30
F. Verilerin Analizi	31
IV. BULGULAR.....	33
A. Normallik Testine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	33
B. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Arasında Bilgilendirici, Hikâye Edici ve İkna Edici Metin Türlerini Yazma Başarısı Üzerine Etkisi	33
C. İş birliği ve Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinlikleri Gerçekleştirilen Deney Grubunun Hikâye Edici, Bilgilendirici, İkna Edici Metin Yazma Başarısı Üzerine Etkisi.....	36
D. Mevcut Programa Devam Eden Kontrol Grubunun Bilgilendirici, Hikâye Edici ve İkna Edici Metin Yazma Başarısı.....	37
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	39
A. Sonuçlar ve Tartışma	39
B. Öneriler.....	44

1. Öğretmenlere öneriler	45
2. Araştırmacılara öneriler	45
VI. KAYNAKLAR	46
EKLER.....	61
ÖZGEÇMİŞ.....	79



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	35
Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son test Sonuçlarına İlişkin Bulgular	36
Çizelge 3. Deney Grubunun Ön test-Son test Sonuçlarına İlişkin Bulgular	37
Çizelge 4. Kontrol Grubunun Ön test-Son test Sonuçlarına İlişkin Bulgular	38

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları	17
Şekil 2. İşbirlikli ve Akran Destekli Öğrenmeye Dayalı STYY'nin Etkinlikleri ...	30



I. GİRİŞ

A. Problem Durumu

Günümüzde araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek tüm ülkelerin eğitim sistemlerinin en temel amaçlarından bir tanesidir. Bu beceriler ile donanmış öğrencilerin yetiştirilmesinde ise öğrencilerin sadece teknik olarak okumayı ve yazmayı bilmesi yeterli görülmemektedir. Çünkü okuma ve yazma becerilerinin etkin ve sürekli bir kullanımı ile ancak yukarıda bahsedilen araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen öğrenciler yetişebilmektedir.

Okuma yazmanın formal süreci dünyada ve ülkemizde somut işlemler döneminde başlamaktadır. İşlem öncesi dönemin genellikle son bulduğu altı yaş, ilkokul birinci sınıfa başlama yaşı olarak kabul görmektedir (Temizyürek, 2007). Yazmaya hazırlık çalışmaları, okul öncesi dönemden itibaren başlasa da yazmanın sistematik ve planlı bir şekilde öğretimi genellikle ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır. Okuma yazma becerisi ilkokul birinci sınıf ile başlayıp hayat boyu devam etmektedir (Akyol ve Temur 2008). Bununla birlikte öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça yazma bütünlüğünün ve gelişiminin sağlandığı bilinmektedir.

Dil becerilerinin gelişimi bir bütün içerisinde sağlanır. Yani anlama becerilerini oluşturan dinleme-izleme ve okuma ile anlatma becerilerini oluşturan konuşma ve yazma becerilerinin gelişimleri birbirini etkiler/destekler (Kaldırım, 2014). Bu bağlamda bireylerin yazma dışındaki dil becerilerinin gelişiminin de yazma becerisinin gelişimine olumlu yansımalarının olduğu bilinmektedir.

Öğrencilerin temel dil becerilerini ilkokul çağında edinmesi gerekir. Bu temel beceriler; dil becerisi, okuma, yazma, dinleme-izleme ve konuşma becerisidir (MEB, 2019). Bu becerilerden okuma ve yazmanın bireylerin akademik yaşantılarında oldukça fazla kullanıldığı iyi bilinen bir gerçektir (Çalışkan, 1998). Öğrenme sürecinde, özellikle de bilgi edinmede en çok okuma

ve yazma becerileri etkilidir (Yılmaz ve Aklar, 2015). İlk okuma yazma öğretimi süreci okuma becerisi ile başlayarak yazma becerisi ile devam etmektedir (Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017). Yaşça küçük çocukların edindikleri becerilerin en sonunda yazma becerisi yer almaktadır (Sarıkaya ve Yılar, 2019).

Bireyin duygu, düşünce, istek ve arzularını yazıya dökerek anlatmasına yazılı anlatım denilmektedir. Yazma, bireyler arasında iletişim kurmak, düşünce ve duyguları ifade edebilmek, bilgi vermek amacıyla yapılan eylem olarak tanımlanmaktadır (Temizkan, 2010). Yazma; mekanik bir eylem iken, yazabilmek içerik ile ilgilidir. Yazı, düşüncelerimizin, hayallerimizin, anılarımızın hayatın akışı içinde yitip gitmesine engel olarak kalıcılığını sağlamaktadır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Yazma; bireyin kendini ifade edebilme, anlatma ve konuşma becerisini de etkilemektedir.

Yazma toplumlar için nesilden nesle kültürün aktarılmasını sağlayan, bireyler içinse kişisel, akademik ve sosyal yönden bireylerin gelişimini destekleyen önemli bir beceridir. Bu becerinin kazanılması tesadüfi yollarla gerçekleşmez. Yani yazma, doğuştan sahip olduğumuz ya da tesadüfi yollarla edindiğimiz bir beceri değildir. Yazma becerisi, ancak sistematik ve planlı olarak tasarlanmış bir eğitim dizgesi ile gerçekleştirilebilir.

Bireyler açısından en son edinilen dil becerisi olan yazma, içeriğinde pek çok üst düzey becerileri etkili bir şekilde kullanmayı gerektiren bir beceridir. Çünkü yazma çalışmaları yaparken karar vermeden planlamaya, taslak oluşturmadan gözden geçirmeye pek çok üst bilişsel düşünme süreçlerini kullanmayı gerektiren iş ve işlemler barındırır. Çünkü yazma becerisi harflerin gelişigüzel sıralanmasıyla değil belli kurallar çerçevesinde planlı, akıcı ve bütünlük oluşturacak biçimde meydana gelmesiyle vücut bulmaktadır.

Yazma becerisini etkili bir şekilde kullanmanın bireylere çok yönden katkısı vardır. Öncelikle yazma, bireyin kendini ifade etme becerisine ve akademik başarısına etkisi açısından değerli görülmektedir (Tavşanlı, 2019). Yazma bireyin yaşantısı boyunca en sık kullanması gereken becerilerin başında gelmektedir. Teknoloji ilerlese de yazı hiçbir zaman değerini kaybetmemekte, günümüzde de hâlâ en etkin iletişim becerilerinden ve öğrenme araçlarından biri olarak görülmektedir (Yamaç ve Öztürk, 2018). Bu sebeple başta öğrenciler

olmak üzere bireyler öğrenme hayatları boyunca yazma gereksinimi duymaktadır (Tavşanlı ve Kara, 2021).

İkinci olarak yazma bireyin kişilik gelişimi için gereklidir. Yazma becerisinin gelişimi öğrencilerin muhakeme becerisini geliştirerek daha olumlu kişilik yapılarına sahip olmalarını sağlar. Ayrıca yazma becerisinin bireyin üst düzey becerilerini etkilediği gerçeğinden hareketle bireyler daha rasyonel, akılcı ve daha doğru kararlar alan bir forma dönüşebilmektedir (Blair ve Savage, 2006). Bu nedenle öğrenme sürecinde yazma öğretimine daha çok önem verilmektedir (Tok ve Potur, 2015).

Üçüncü olarak ise günlük hayatta iletişim kurarken yazma becerisinden çoğunlukla faydalanılır. Bireylerin yazma becerisinin gelişimindeki aksaklıklar öğrencilerin akademik başarıları başta olmak üzere pek çok alanını da olumsuz yönde etkilemektedir (Baştuğ, 2015). Çünkü yazma eylemi; düşünmek, hayal kurmak ve kendini ifade etme isteği ile gerçekleşir. Bu eylemleri etkili bir şekilde kullanmayan bireylerin yaşantılarında yaşayacağı zorluklar bireyleri güç duruma düşürebilir.

Yazı yazma, genellikle karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Özdemir ve Çevik, 2018). Çünkü yazma becerisi uygulama gerektirdiğinden zaman ve emek istediği bilinmektedir (Karatay & Aksu, 2017). Sever ve Memiş'e (2013) göre bireyin yazı yazacağı konu ile ilgili ön hazırlık yapması, konuyu belirlemesi, planlama ve düzenlemeler yapması, akıcı, açık ve net cümleler kurması ve alıcı tarafından okunan metnin doğru anlaşılması yazma sürecinin aşamaları olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, yazma becerisinin geliştirilmesi önceki cümlede ifade edilen nitelikte bir sistematik süreç ile kazandırılabilir. Yazma becerisi öğrenciler tarafından zor ve sıkıcı olarak görülmektedir. Yazma becerisi uzun soluklu ve çaba gösterilmesi gereken bir süreçten oluşsa da kişinin gayretiyle kazanabileceği bir beceri alanıdır (Özşavli, 2017).

Yazma becerisi ediniminde, geleneksel yazma yaklaşımı ürün odaklı bir yöntem olduğundan yetersiz olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Yazma becerisinin deneyimlenerek, bir süreç içerisinde farklı beceriler kullanıldığında gelişen bir beceri alanı olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple Türkçe dersi öğretim

programlarında süreç temelli yazma yaklaşımı önerilmektedir (MEB, 2019). Süreç temelli yazma, öğrenciye sağladığı katkılardan dolayı eğitim araştırmacıları tarafından sıkça tavsiye edilmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Ürün odaklı yazma yaklaşımında ürüne odaklanıldığından öğrencinin yazma basamaklarında nerede eksiği olduğu belirlenememektedir. Öğrenciye verilen dönütler ise yazının son aşamasında verildiği için eksikliklerin giderilmesi de çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu sebeplerden dolayı yazma etkinliklerinde öğrenci merkeze alınarak planlanma yapılmalıdır (Kardaş, 2013).

Öğrencilerle yürütülecek yazma çalışmalarında dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise yazma becerisidir. Yazma çalışmalarında konular öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde seçilmelidir. Yazma konusunu öğrencilerin ilgileri doğrultusunda seçmenin başta öğrencilerin yazma tutukluğunu aşma olmak üzere pek çok faydası bulunmaktadır (Tavşanlı, 2018).

Süreç temelli yazma beş aşamadan oluşan ve öğrencinin yazacağı yazıdan çok süreçte kazanacağı becerilere odaklanan bir yazma yaklaşımıdır. Süreç temelli yazma hazırlık aşamasından başlamaktadır. Bu aşamada konu belirleme, konu üzerinde düşünme ve fikir yürütme, konuyu sınırlandırma ve yazma amacı belirleme, yazma türünü ve hedef kitleyi belirleme ve planlama yer almaktadır. İkinci aşama taslak yazı aşamasıdır ve öğrenci bu süreçte yazacağı yazının ilk taslağını ortaya koyar. Taslak yazı aşamasında öğrenciler bireysel ya da akran destekli ve iş birlikli olarak yazılarını yazabilir. Yazılan metinler bir sonraki basamakta gözden geçirilerek, düzeltmeler yapılmalıdır. Yazma sürecindeki aşamalar gerçekleştirildikten sonra son basamakta yazı okuyucu/dinleyici ile paylaşılır. Süreç temelli yazma yaklaşımında ürüne değil, sürece yoğunlaşmaktadır (Karatay, 2011). Süreç temelli yazma yaklaşımında öğrenciler yazılarını yazarken aşamalar eksiksiz uygulanmalı ve aşamalarda verilen geribildirimler ile bir önceki basamaktaki hataların telafisi sağlanmalıdır. Öğrencilere zamanında geri bildirim verilmez ise öğrencilerin yazmaya karşı istek ve hevesi azalabilir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğretmen ve öğrencinin iş birliği içinde bulunduğu, yazı çalışmalarının başından sonuna kadar süreç içerisinde değerlendirildiği bir yazma modelidir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Süreç temelli yazma çalışmalarında ürün oluşumundan öte yazma sürecine önem verildiği

bilinmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımında öğrenciler aktif olarak rol almaktadır. Bu süreçte öğretmen rehberlik etmektedir. Öğretmen yazıdaki hataların telafisi için öğrencilerine geri bildirimde bulunmaktadır (Özdemir, 2018). Süreç temelli yazma modelinde iş birliğinin olması öğrencilere özellikle yazı yazma sürecinin fikir üretme aşamasında kolaylık sağlamaktadır (Yılmaz ve Kadan, 2019).

Süreç temelli yazma; yazmanın öncesi ve yazım esnasında olan iş ve eylemleri kapsar. Süreç temelli yazma modelinde, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek, karar verme yetkilerini arttırmak, özgüven ve iletişim becerilerini kuvvetlendirmek amaçları da yer almaktadır. Çünkü bu becerilerin gelişimi öğrencilerin yazma süreçlerinde kullanacağı becerilerdir. Bu beceriler ne kadar gelişirse öğrencilerin yazıları da o kadar nitelikli hale gelir. Dönüt verme, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin tutum ve başarılarını etkilemektedir. STYY da öğrencilerin öğretmenlerinden ve akranlarından gözden geçirme-düzenlenme-geliştirme aşamasında aldığı geribildirimlerin etkisi yadsınamaz. Yazma başarısının artmasında gözden geçirme düzenleme düzeltme basamağında verilen dönütlerin payı oldukça fazladır (Vattoy, Gamlem ve Rogne, 2020). Böylelikle öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içerisinde bulunduğu öğrenme ortamları oluşur.

Süreç temelli yazma yaklaşımında; beyin fırtınası tekniği, soru-cevap tekniği, tartışma, örnek metinden yararlanma gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan biri de grupla yazma etkinliğidir. Grup çalışmaları, sınıftaki tüm öğrencilerin aktif rol aldığı, öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığından dolayı öğrenme-öğretme sürecinde tercih edilmektedir (Kardaş, 2013). Grupla yazma sürecinde öğrenciler birlikte çalışarak, tasarlama ve plan yaparak ortak bir ürün çıkarmaktadır (Sarıkaya ve Yılar, 2019). Grupla yazma etkinliklerinin en verimli şekilde yapılabildiği öğrenme yaklaşımı iş birlikli öğrenmedir. Taslak yazıları akranları ile paylaşmak, yazılardaki eksikleri birlikte gidermek öğrencilerin sosyal becerilerini de geliştirmektedir (Seban ve Tavşanlı, 2015).

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin yüz yüze etkileşim sağladığı, öğretmen tarafından grupların oluşturulduğu uzun soluklu bir öğrenme yöntemidir. Geleneksel yaklaşımda kullanılan grup çalışmalarıyla iş birlikli öğrenme

yöntemindeki grup çalışmalarının karıştırılmaması gerekir. Grupların oluşturulması, sürecin yürütülmesinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. İş birlikli öğrenmede, gruptaki tüm öğrencilerin etkinliklere aktif katılması ve grup çalışmasına katkıda bulunması gerekliliğinin farkında olması gerekmektedir. İş birlikli öğrenmede öğrenci merkeze alınmaktadır (Çakır, Ballıel ve Sarıkaya, 2013). Öğrenciler birbirlerinin öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır (Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş 2007). İş birlikli öğrenme süreçlerinde üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise akran desteğidir. İş birlikli öğrenmede birliktelik öğrenciler arasında olumlu amaç bağımlılığını desteklemektedir (Karatay ve Ekinci, 2019). İş birlikli yazma sürecinde fikir alışverişinde bulunan öğrenciler yazılı ifade tekniğini kullanmaktadır. Küçük grupların ortak ürün elde etmeleri akran öğrenimini desteklemektedir. İş birlikli öğrenme öğrencilerin derse ilgisini artıran, sosyalleşmeyi sağlayan, öğrencileri aktif kılan bir yöntemdir. İş birlikli yöntem küçük grup çalışmalarından farklı özellikler taşımaktadır. İş birlikli öğrenme yöntemini; küçük yaş grubu öğrencilerinde akran öğrenimi ile desteklemek, birlikte yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamaktadır (Kardaş, 2016).

Akran destekli öğrenme, benzer dili kullanan bireylerin birbirinin öğrenmesine katkıda bulunduğu klasik eğitim yöntemlerinden ayrılan bir modeldir (Ünver ve Akbayrak, 2013). Aynı yaş grubu veya farklı yaş grubu öğrencilerin birbirine yardım etmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin özgüven, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal becerilerini de destekleyen bir yöntem olarak bilinmektedir (Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017). Öğrenciler arasında etkileşimi ve iletişim bağına güçlendirmektedir (Şimşek ve Yeşiloğlu, 2014). Yapılandırmacı anlayışa uygun akran destekli öğrenmede, bireyin akranları ile çalıştığında tek başına yapabileceğinden daha çok başarı gösterdiği görülmektedir (Dölek ve Hamzadayı, 2016).

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada iş birliğine ve akran etkileşimine dayalı grupla gerçekleştirilen süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici, ikna edici ve hikâye edici metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda STYY'nın aşamalarından taslak yazı oluşturma

basamağında iş birlikli öğrenme tekniği ve akran öğretiminin ilkokul öğrencilerinin ikna edici, bilgilendirici ve hikâye edici metin türleri üzerindeki yazma başarısına etkisi var mıdır sorusu araştırmanın sorusunu oluşturmaktadır. Böylelikle bu çalışmanın öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

C. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisinin çeşitli strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin yazacakları yazıların niteliğinin ancak bu yolla gelişebileceği bilinmektedir (Yıldız, 2016). Yapılan araştırmalarda ilkokul öğrencilerinin yazma becerisinin beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir (Kaya ve Ateş, 2016; Sever ve Memiş, 2013; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Bu sebeple deneysel olarak gerçekleştirilecek müdahale çalışmalarının etkililiğinin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin yazma başarılarını artırma süreçlerinde kullanılması gerekmektedir. Araştırmanın ilk olarak bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. İkinci olarak ise alanyazın incelendiğinde grupla yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve akademik başarılarını olumlu etkilediği görülmektedir (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Duman, 2019; Erdoğan, 2016; Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Günümüz eğitim anlayışında modern öğretim yaklaşımlarına uygun farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi istenmektedir. Bu gerekliliğin süreç temelli yazma yaklaşımında iş birlikli öğrenme ve akran destekli öğrenme ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin yazma becerisinin gelişimini sağlamada akran destekli ve iş birlikli öğrenmenin süreç temelli yazma ile bir arada kullanımının etkisi araştırılacaktır. Bu çalışma süreç temelli yazmanın iş birlikli ve akran destekli öğrenme ile desteklendiği öğrencilerin farklı metin türleri üzerindeki başarısına etkisini inceleyen biri olacaktır. Böylelikle hem iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazmanın öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenecek hem de bu gelişimin metin türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilecektir.

Bu çalışmada öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılacaktır. Süreç temelli yazma yaklaşımının tüm basamaklarında öğrenciler birlikte çalışmıştır. Süreç temelli yazma ile gerçekleştirilen çalışmalardan öğrenciler zaman zaman bir araya gelmektedir oysaki bu çalışmada her öğrencinin yazısı için öğrenciler bir araya gelecek ve taslak yazı aşaması dâhil her bir öğrencinin yazısı grup çalışması ile oluşturulacaktır. Böylece bu çalışma süreçlerinde daha iyi yazan öğrencilerin diğer akranlarına gizil öğrenme sağlayacağı düşünülmektedir. Birlikte hazırlanan yazıların; konu belirleme, planlama, yazıyı oluşturma ve düzeltme gibi aşamalar bakımından öğrencilere kolaylık sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Bu araştırma ile alanyazında yazma öğretiminde iş birlikli öğrenme tekniği ve akran destekli öğrenme yönteminin birlikte kullanımının etkileri açısından katkı sağlayacağı ve öğretmenlere yazma uygulamaları noktasında çeşitlilik katacağı düşünülmektedir.

D. Araştırma Sorusu

İş birliği ve akran etkileşimine dayalı süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisi var mıdır?

Alt Problemler;

- Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin farklı metin türlerini yazma başarısına ilişkin ön test puanları arasında farklılık var mıdır?
- İş birliği ve akran etkileşimine dayalı grupla yazma etkinlikleri gerçekleştirilen deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Mevcut programa devam eden kontrol grubunun farklı metin türlerini yazma başarısının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

E. Araştırmanın Varsayımları

- Çalışma grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri uygulamalar süresince temas hâlinde olmamıştır.
- Tüm öğrenciler ön test ve son test uygulamalarında birbirinden etkilenmemiştir.
- Öğrencilere ön test ve son test uygulanırken, öğrencilerin motivasyonlarının benzer seviyede olduğu düşünülmektedir.
- Öğrenciler ön test ve son testlere kendi istekleri doğrultusunda hiçbir baskı olmaksızın katılmıştır.

F. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın örneklemini 2021-2022 öğretim yılı güz dönemi, İstanbul ilindeki özel bir ilkokuldaki 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma ilkokul 3. sınıf Türkçe dersinin yazma alanı “hikâye edici, bilgilendirici ve ikna edici” metin türleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 8 hafta toplam 8 ders saati ile sınırlıdır.

G. Araştırmanın Tanımları

Yazma: Bireyin duygu ve düşüncelerini sembol, işaret ve imgeler kullanarak anlatabilme becerisidir (Temizkan, 2010).

Süreç Temelli Yazma: Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğretmen ve öğrencinin iş birliği içinde bulunduğu, yazı çalışmalarının başından sonuna kadar süreç içerisinde değerlendirildiği bir yazma modelidir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018).

İş birlikli öğrenme: İş birlikli öğrenme, öğrencilerin yüz yüze etkileşim sağladığı, öğretmen tarafından grupların oluşturulduğu uzun soluklu bir öğrenme yöntemidir (Seban ve Tavşanlı, 2015).

Akran destekli öğrenme: Benzer dili kullanan bireylerin birbirinin öğrenmesine katkıda bulunduğu klasik eğitim yöntemlerinden ayrılan bir modeldir (Ünver ve Akbayrak, 2013).

H. Kısaltmalar

STYY: Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı



II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde alan yazın incelemesi sonucunda ulaşılan kuramsal çerçeveye ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

A. Yazma

Yazma öğretimine ilişkin alanyazın incelendiğinde yazmanın farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bunlardan ilkinde göre, yazma; düşünce, istek, bilgi ve tecrübelerin semboller ve şekiller aracılığıyla anlatılmasıdır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Sezgin, 2016). Başka bir tanıma göre ise izlenim ve hislerimizin kâğıda aktarılarak yayılmasına, iletilmesine yardımcı olan iletişim aracıdır (Özdemir, 2019). Yazma, zihinde oluşturulan ve düzenlenen bilgilerin okuyucuya iletilmesini sağlar (Akbaba ve Türel, 2016). Bu açıdan, yazma bellekte yapılandırılmış düşünce, deneyim ve duyguların belli kurallar çerçevesinde yazılı semboller, şekiller kullanılarak aktarılması olarak da görülebilir. *Türkçe Dersi Öğretim Programında*, şekil, rakam, grafik, harf ve sembollerin bir araya getirilerek düşünce ve duyguları anlatma aracı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019). Bu da yazmanın, zihinde yapılandırılmış bilgilerin kâğıda dökülmesinden ibaret değil; sürece dayalı, emek ve uğraş isteyen, karmaşık ancak keyif veren bir eylem olduğunu göstermektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013).

Özbay (2005); yazmanın kültür, tecrübe, istek ve düşüncelerin aktarılmasındaki önemli işlevi üzerinde durmuştur. Başka bir ifadeyle, insanoğlunun keşfettiği yazma, bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve gelecek kuşaklara aktarılmasında kullanılan iletişim ve aktarım aracıdır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Yazı, kültür aktarımı ve bilgilerin paylaşılmasında önemli bir rol üstlenir (Tavşanlı, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yazma becerilerinin geliştirilmesine, hayal, olay veya bir konu ile ilgili fikirlerin aktarılmasındaki

rolünden dolayı önem atfedilmiştir. Çünkü yazmada zihindeki fikirlerin ortaya çıkarılması yani ikinci kişilerle paylaşılması eylemi vardır. Yazma, yazıyı yazan kişi ile okuyucu arasındaki iletişim aracı olarak kabul edilir. Ana dili eğitiminin kazandırılmak istenen dört temel dil becerisinden biri olan yazma bireyler arasında bilgi alışverişi de sağlamaktadır.

Yazma, bireyin okul ve okul dışı yaşamında karşılaştığı, akademik yaşantısına etki eden bir beceridir. Birey, yazma becerisini etkin kullandığında akademik ve gündelik hayatındaki başarısı olumlu etkilenir (Tavşanlı, 2019). Çünkü yazma, bilişsel ve üst bilişsel becerileri içinde barındırır (Ahıskalı, 2020) ve bu becerilerin gelişimi bireyin akademik başarısını arttırır.

B. Yazmanın Önemi

Yazma okul yaşantımız ile başlayan, hayat boyu ihtiyaç duyduğumuz, önemini yitirmeyen bir iletişim aracıdır. Yazma aracılığıyla bireyler fikir, istek ve duygularını diğer bireylere iletir (Sarıkaya ve Sökmen, 2019). Bu açıdan bakıldığında yazma, bireyin sosyal yaşamında da oldukça önemlidir (Göçer, 2014). Çünkü insanlar, iletişim kurmak için birçok yol kullanır ve bu yollarının başında yazma gelmektedir. Buradan hareketle yazmanın iletişim süreçlerindeki rolü göz önüne alındığında, bu rolün yazmanın önemi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bireyler için, tasarlanan düşüncelerin, dilin kurallarına uygun, açık, anlaşılır, net ifadelerle hedef kitleye ulaştırılmasında yazma vazgeçilemez bir araçtır (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013).

Yazmanın önemli görülmesinin bir diğer sebebi ise uygarlıkların gelişiminde ve şekillenmesinde, kültürün nesillere aktarımında ve kültürün yaşatılmasındaki önemli işlevidir (Tok ve Potur, 2015). Çünkü yazma, değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına ve geçmişte yaşananların günümüze kadar ulaşmasına olanak tanır. Yazma bu işlevini, bilgilerin zaman içerisinde kaybolmasına engel olarak yani kalıcılığını sağlayarak sürdürmektedir (Korkmaz, 2015). Bu durumda hiç şüphesiz yazmanın geçmişin ve hikâyelerin koruyucusu olduğu söylenebilir.

Yazma aynı zamanda bireylerin akademik ve günlük yaşantısı için de önemli görülmektedir (Akyol ve Temur, 2008). Dört temel dil becerisinden biri

olan yazmanın akademik ve gündelik yaşamımızdaki önemi her geçen gün artmaktadır (Kavcar, 1983; Engin ve Uygun, 2011). Teknolojinin ilerlemesiyle yazma, biçimsel yönden değişikliklere uğrasa bile yazma becerisi hâlâ önemini korumaktadır (Yamaç ve Öztürk, 2018). Çünkü yazmanın kullanıldığı formlar değişse bile (geleneksel kâğıt kalem formunda, bilgisayar ya da telefon tuşlarına) hala günlük yaşam için ve akademik başarı için en kilit becerilerden biri olarak görülmektedir. Çünkü, bireyler ödevlerini ve derslerle ilgili çalışmalarını, araştırmalarını bilgisayarlarına yazarak yaparlar. Akıllı telefonlar ise günümüzde bireylerin günlük yaşamlarında en sık kullandığı araçların başında gelmektedir ve bireyler bu araçlardan e-posta atmak ya da mesajlaşma programlarında sosyal çevreleri ile iletişime geçmek için yazı yazarlar. Bu ve benzeri örnekler, yazmanın formları değişse bile hâlâ önemini koruduğunu göstermektedir.

Yazmanın önemli olmasının bir diğer sebebi ise diğer dil becerilerinin gelişimini etkilemesidir. Yapılan çalışmalar (Arıcı ve Taşkın, 2019; Hagevik, 1999; Hotaman, 2008; Tan ve Temiz, 2003) dil becerilerinin bir bütün hâlinde geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek dinleme-izleme, okuma ve konuşma becerilerini de geliştirmekte ve bir bütün hâlinde bireyleri dili daha etkin kullanan bireyler hâline gelmesini sağlamaktadır (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018).

Ayrıca okul ortamında öğrencilere ölçme ve değerlendirme yapılırken de yazma becerisinden yararlanılır. Çünkü ilkokuldan yükseköğretime kadar öğrenciler akademik yaşantılarındaki başarının kapısını açacak sınavlarda yazma becerisini kullanarak başarılı olmaya çalışırlar. Her ne kadar lise tercihi ya da üniversite tercihi yapılmasında etkili olan merkezi sınavlar çoktan seçmeli sorulardan oluşan ölçme araçları olsa bile yerleşilen kurumlardaki sınavlar yazma becerisini kullanma üzerinden gerçekleştirildiği için, yazmanın okul başarısı üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir (Tavşanlı, 2019).

Öğrencilerin muhakeme, mukayese, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerini kazanmasında da yazma becerisi oldukça etkilidir. Çünkü bireyler, yazarken karar verme, yazacakları hakkında düşünme, araştırma, kendi yazsını kritik etme gibi pek çok beceriyi etkin bir şekilde kullanırlar. Bu becerilerin süreç içerisinde işe koşulmasının öğrencilere yukarıda bahsedilen becerileri kazandırmada etkili olduğu ifade edilmektedir (Vural, 2006). Çocukların

evresinde olup biteni, yaşadıklarını kendi cümleleriyle yazmaları hem dil becerilerini hem de yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir. Yazma, öğrencileri farklı düşünmeye sevk ederek onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirken, sözcük dağarcıklarına da katkı sağlayarak onların dilin güzelliklerini keşfettirir (Temizyürek ve Bulut, 2016). Yazmanın üst düzey düşünme becerilerini kullanarak ve anlamlandırılan düşüncelerin (Walker, Shippen, Alberto, Houchins & Cidak 2005) dildeki işaret ve sembollerle kâğıda dökülmesi ile sentez, ilişkilendirme, analiz, yordama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Tok ve Potur, 2015).

C. Yazma Becerisi

Temel dil becerilerinden biri olan yazmayı geliştirebilmek, uzun bir emek ve sistemli çalışmayı gerektirir. Çünkü yazma becerisi, içinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları barındırmaktadır. Bu açıdan yazmanın diğer beceri alanlarından farklı olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların bir arada çalıştığı çok yönlü ve boyutlu bir kodlama becerisi olduğu söylenebilir.

Bireyin yazabileceğine dair inancının olması, yazma becerisini kazanması için ön koşuldur. Yazma becerisinin gelişimi, yazma öz yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Yazma öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler, yazmaya daha istekli ve cesaretli katılmakta, yazma öz yeterliliği düşük öğrenciler ise yazma konusunda daha isteksiz davranmaktadır. Buradan hareketle öğrencinin yazmaya ilişkin istek, tutum ve motivasyonunun yazma becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için onların motive olmaları sağlamak, ilgi ve isteklerini arttırmak gerekmektedir (Demir 2013; Korkmaz 2015).

Demir'e (2013) göre yazma becerisini kazandırmak ve geliştirmek için bireyin yazma eylemini sıkça gerçekleştirmesi gerekir. Yazma becerisi okuma becerisi gibi formal eğitim yoluyla kazanılır. Ana dili etkili ve güzel bir şekilde kullanmak için yazma becerisinin gelişimi oldukça önemlidir. Dil becerileri gelişimi, hayat boyu devam ettiğinden yazma becerisinin de sürekli etkinliği ve gelişimi devam etmektedir. Yazma becerinin gelişimi, diğer dil becerilerinin gelişmesine bağlıdır (Karatay, 2013). Dil becerilerinin gelişimi, doğuştan sahip olduğumuz dinleme-izleme ile başlayıp aile ortamında geliştirilen konuşma ile

devam eden; ilkokulda okuma-yazmanın edinilmesiyle yaşam boyu gelişen bir süreçtir. Yani bu süreç bir süreklilik arz etmektedir.

Türkçe öğretiminin temel amacı, bireye dil becerilerinden; okuma, yazma, konuşma ve dinleme-izleme becerilerini kazandırmak ve bu becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır. Yazma becerisinin geliştirilmesi *Türkçe Dersi Öğretim Programının* temel hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2012). Yazma becerisinin edinimi ilkokulda okuma yazma öğrenimi ile başlar. Yazma becerilerinin geliştirilerek öğrencinin kendini yazarak ifade etmesiyle öğrenme, iletişim, organize etme becerilerinin de gelişmesi beklenir. Yazma becerisi öğrencilere düşünme, analiz-sentez, araştırma, sorgulama becerilerini de geliştirme imkânı tanır (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018).

Yazma becerisi bireyin sadece eğitim-öğrenim sürecinde değil hayat boyu bireysel ilişkilerinde, iş hayatında kullandığı bir beceri alanıdır. Hem birey hem de toplum açısından yazma becerisine gereksinim duyulmaktadır. Yazma becerisi, duygu ve düşünceyi paylaşma, tecrübeleri anlatma, istek ve şikâyetleri iletme gibi amaçları taşır (Tavşanlı, 2019).

Yazma becerisi içerisinde birden fazla beceriyi kullanmayı gerektirdiği için zor ve karmaşık bir eylem olarak bilinmektedir. Öğrenciler de bu yüzden yazma çalışmalarına karşı isteksiz davranmakta ve yazma becerileri istenilen ölçüde gelişmemektedir (Ungan, 2007). Yazma sürecinin bu özelliklerinden dolayı öğretmenler tarafından verilen geri bildirimler de karmaşık, yetersiz olabilmektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Bu durum öğrenciler için yazmayı daha zor bir beceri hâline getirmektedir.

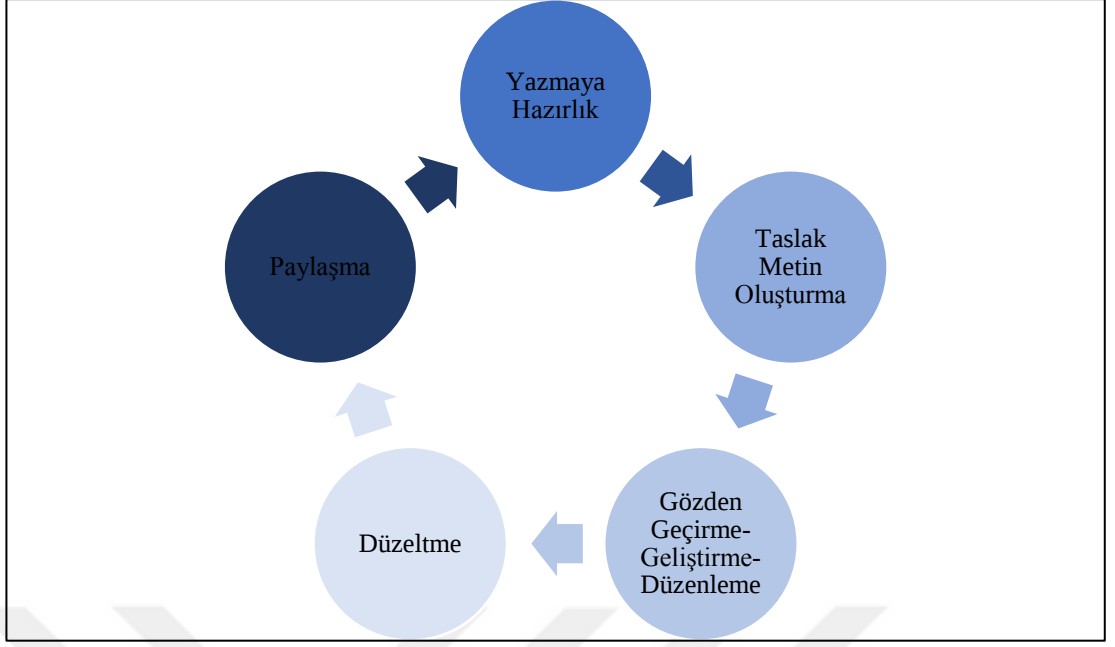
D. Yazma Öğretimi

Türkçe Dersi Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen dört temel dil becerisi yer almaktadır. Türkçe derslerinde okuma, dinleme-izleme, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Yazma becerisi, dil becerileri arasında en son ve en zor edinilen beceridir (Akyol, 2006). Dinleme-izleme, konuşma ve okuma becerilerinin edinimden sonra yazma becerisi inşa edilir. Dinleme-izleme ve konuşma okula henüz başlamadan aile ortamında öğrendiğimiz ve geliştirdiğimiz becerilerdir. Okuma

ve yazma ise örgün eğitimin başladığı ilkokul birinci sınıfta okulda öğrenilen ve geliştirilen dil becerileridir.

Öğrencilere yazmanın nasıl öğretileceği ile ilgili temel yaklaşımlar ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki ürün odaklı yaklaşımdır (Özdemir, 2019). Ürün odaklı yazma süreci, mekanik bir yazmayı ve geleneksel yaklaşımları temsil etmektedir. Geleneksel yazma öğretiminde kullanılan ürün odaklı yazma yaklaşımında, yazma faaliyetinin sonunda ortaya çıkarılan ürün yani yazı çalışması değerlendirilir. Yazının dilbilgisi kurallarına, yazım ve imla kurallarına, kâğıdın kullanıma dikkat edilir. Yazma becerisinin mekanik yönü üzerinde durulurken yazının içerisiksel niteliği geri planda kalmaktadır.

İkinci yaklaşım ise Süreç Temelli Yaklaşımlardır. Süreç temelli yazma yaklaşımı teorik olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır (Uzun ve Sünter, 2020). 2004 yılından itibaren ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım anlayışı ile öğretim farklı bir bakış açısıyla sürdürülmektedir. Bu yaklaşım ile yazma öğretiminde de süreç temelli yazma modeli kabul edilmektedir. Süreç temelli yazmaya göre yazma öğretiminde öğrencinin yazmaya karşı motivasyon ve ilgisini arttıracak etkinlik ve dönütlere yer verilmelidir. Bu yaklaşıma göre yazma öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerinin ilerletilmesi için öğretmenlerin yazılı anlatıma geri bildirimler vermesi gerekir. Yazılan metinlerin sadece biçimsel özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmemelidir. Öğretmenler yüzeysel özelliklere aşırı dikkat ederken yazının niteliğine ilişkin çıkarım ve yorumları az olmaktadır. Bu sebeple, genellikle öğretmenlerin dönütleri amacına ulaşmamaktadır (Parr ve Timperley, 2010). Bu da bu yaklaşımda öğretmen dönütlerinin ne kadar hayati olduğunu ortaya koymaktadır. STYY’da, yazı yazmak plan, düzen ve disiplin gerektirir. Yazmanın aşamaları; yazma öncesi aşama, taslak oluşturma, gözden geçirme-geliştirme-düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarıdır.



Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları

Kaynak: (Karatay, 2015; Tompkins, Campbell, Green ve Smith, 2014)

Yazma öğretimi gerçekleştirilirken yazmanın yukarıdaki görselde ifade edilen aşamalarının adım adım yürütülmesi gerekir. Geleneksel yazma çalışmaları düz bir çizgi şeklinde ilerleme gösterirken STYY geri dönüşlere izin verilen, düzeltme ve tekrar yazma çalışmaları yapılan bir modeldir. Böylece öğrenci süreç içerisinde hata ve eksiklerini görme fırsatına sahip olur (Karatay, 2011).

Yazma öncesi hazırlık aşaması, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının harekete geçirildiği evredir. Hazırlık aşamasında; fikir toplama ve üretme işlemleri yapılır ve zihinde taslak meydana getirilir. Bu aşamada beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma, not tutma vb. teknikler kullanılabilir. Metnin konusuna ve türüne karar verilir. Konu seçiminde öğrenci ya da öğrenci ile öğretmen birlikte karar verebilir. Öğrenci konu seçerken zorlanıyorsa konu sınırlandırması yapılarak öğrenciye destek verilebilir. Yazma amacı ve okuyucu kitlesi belirlenir yani bu aşama yazma için hazırlıkların yapıldığı basamaktır. Planlanan biçimde taslak yazı yazma aşamasına geçilir. Öğrencinin yazma için seçilen konu ile ilgili zihinsel olarak hazır hale gelmesi gerekir. Organize edilen fikirler yansıtılarak metin genel hatlarıyla yazılır. Konu ile ilgili birden fazla metin taslağı oluşturabilir. STYY’de gözden geçirme-geliştirme-düzenleme basamağının “editörlük çalışması” olarak ifade edildiği görülmektedir (Tavşanlı, 2019). Yazma

çalışmalarında bu aşamada akran ve öğretmenler ile paylaşılan yazı değerlendirilir. Akran ve öğretmen değerlendirmesiyle gözden geçirme-düzenleme-geliştirme aşamasına geçilir. Bu aşamada metin, hem içerik hem de mekanik yönden gözden geçirilir. Öğrenciler, iş birliği içerisinde olarak birbirine yapıcı eleştirilerde bulunabilir. Olumlu eleştirilerin yapılması, akran destekli öğrenme sağlayabilir (Karatay, 2013). İçerik yönünden ana düşünce ve yardımcı düşüncelere, paragraflar arasındaki uyuma dikkat edilir (Yılmaz ve Aklar, 2015). Her öğrencinin çalışması dikkate alınarak değerlendirmeler yapılır. Öğrenci yazma becerisinin geliştirilmesi, önemli bir aşamadır (Arıcı ve Ungan, 2008). Metindeki eksik ve hatalara düzeltme, metne ekleme, çıkarma yapılarak, dil bilgisi kurallarına, noktalama işaretlerine dikkat edilerek metin üzerinde düzenlemeler yapılır. Taslak metin geliştirilerek sunuma hazır hâle getirilir. Son aşamada tekrar yazılan metinler, sınıf ortamında paylaşılır. Okuyucu kitlesine yazılı anlatım ürünleri yayımlanır (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Karatay, 2011: Tompkins ve Collom, 2004). Ürünler, sınıf ortamında sözlü olarak sunulmasının yanında pano, dergi, okul gazetesi, internet sayfalarında da yayımlanabilir (Tabak ve Göçer, 2013).

E. İş birlikli Öğrenme ve Yazma

İş birlikli öğrenmenin temeli yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Ancak teorik inşası ve bir öğrenme yöntemi olarak kabul görmesi 19. yüzyılın sonlarına doğru olmuştur (Kaldırım ve Tavşanlı 2018). Bu kavram, ilk olarak 1800’lerde Amerika’da ortak okullaşma hareketi ile kullanılmıştır. John Dewey’in ve Kurt Levin’in çalışmaları da katkı sağlamıştır (Ergün, 2006). Slavin tarafından geliştirilmiştir. İş birlikli öğrenme, ilkokuldan üniversiteye ve tüm derslerde kullanılabilecek bir yöntem olarak görülmektedir.

İş birlikli öğrenme öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı bir öğretim tekniğidir. (Çakır, Ballhel ve Sarıkaya, 2013). İş birlikli öğrenme tekniği, grupla öğretim teknikleri arasında yer almaktadır. Sınıf ortamında küçük gruplar oluşturularak, öğrencilerin ortak bir hedef için bir araya geldiği, akran öğrenmesi ile desteklenen bir süreçtir. Ancak her grup çalışmasının iş birlikli öğrenme tekniğindeki grup çalışmalarıyla karıştırılmaması gerekir. Grupların oluşturulması ve sürecin uygulanma aşamalarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Gruptaki

tüm öğrencilerin çaba göstermesi, katılım sağlaması ve çalışmaya katkıda bulunması gerekliliklerinin farkında olması oldukça önem arz etmektedir. Bu yöntemde öğrenciler birbirinin öğrenmesine yardım etmektedir. İş birlikli öğrenme ortamında birey öğrendiği bilgiyi kendi tecrübe filtresinden geçirerek anlamlandıracaktır (Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş 2007). İş birlikli öğrenme, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerine etki etmektedir.

İş birlikli öğrenmede gruplar oluştururken cinsiyet, öğretmenin gözlem ve görüşleri, konu, ders, hazırbulunuşluk, tutum, ilgi gibi özelliklere dikkat edilmesi gerekir. Akademik başarı olarak grup içi heterojen, gruplar arası homojen dağılım sağlanır. İş birlikli öğrenme tekniğinde gruplar yapılandırılırken dikkat edilmez ise grup içi rekabet ortamı oluşabilir ve iş birlikli öğrenmenin amacına ulaşamaz. İş birlikli öğrenme sınıf mevcudundan olumsuz etkilenmemektedir. Kalabalık ya da az sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflarda uygulanabilir (Aksoy ve Doymuş 2011). İş birlikli öğrenmede amaç, ortak olduğundan çıktı grup ürünü olarak ortaya çıkarılmaktadır (Gök ve Sılay 2008). İş birlikli öğrenmede birçok farklı teknik kullanılmaktadır (Gelici ve Bilgin 2011). İş birlikli öğrenmede kavram haritaları kullanıldığında yöntemin etkisini yükselttiği görülen çalışmalara rastlanmaktadır (Altınok ve Açıkgöz 2006).

Uysal (2009), araştırmasında iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. İş birlikli öğrenmede çocuk, arkadaşlarıyla bildiklerini paylaşır ve aralarında etkileşim olur. Böyle bir öğrenme ortamında tüm öğrencilere eşit fırsat verilir. Öğrenciler arasındaki paylaşım, dayanışma ve yardımlaşma duyguları artar (Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007). İş birlikli öğrenmede sadece akademik başarıya odaklanılmamaktadır (Güngör ve Açıkgöz, 2006). İş birlikli öğrenme, yapılandırılmış grup çalışmaları içerisinde yer almaktadır ve böylece öğrencilerin sosyal becerilerini de geliştirmektedir (Altınok, 2004).

İş birlikli öğrenme tekniğinde öğrenciler etkileşim hâlinde ve öğretmen onlara rehber olur. Öğretmen süreç içerisinde yönlendirmeler yaparak öğrencilere dönüt verir. Öğrencilerine düşüncelerini ifade etme özgürlüğü sunar (Özdemir ve Yalın 2007). Öğretmenler bu süreçte öğrencilerinin araştırma yapmalarına destek sağlar. İş birlikli öğrenme, maliyetinin düşük olması ve uygulanabilirlik özelliği açısından öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Kolektif çalışmalar ve yeterli zaman

sunmaktadır. Öğretmen, çalışmalarını pekiştirmek için öğrencilere ürünlerini panoda sergilemek ve minik hediyeler sunmak gibi ödüller verebilir (Bilgin ve Geban, 2004). Çalışmalara başlamadan önce gerekli uyarı ve hatırlatmaları yapar. Öğretmen, iş birlikli öğrenme tekniği kullanmadan önce görev ve sorumlulukları, süreyi ve beklentileri açıklar (Yıldırım, 1999). Öğretmen tarafından öğrenciler arasındaki iş bölümüne ve tartışmalara dikkat edilir.

İş birlikli öğrenme, yazma sürecine dâhil edildiğinde iş birlikli yazma çalışmaları yapılmaktadır. Geleneksel yazma yöntemlerinden ayrılarak öğrenciler ortak bir ürün sunmaktadır. Ekinci'ye (2018)' göre iş birlikli yazmayı, küçük gruplar karşılıklı fikir transferi yaparak birlikte yazılı anlatım tekniği olarak ifade eder. İş birlikli yazma ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve iletişim becerileri artar. İşbirliğine dayalı bu teknikte bilgi alışverişi yapan öğrenciler, birbirlerinin sözcük dağarcığına da katkı sağlar (Karatay ve Ekinci, 2019). İş birlikli yazma akran öğrenmesine destek olmaktadır.

İş birlikli yazma tekniğinde sınıf içinde metin üretiminin gruplar hâlinde yapılması istenir. Üretilen metin, bir grubun ürünüdür. Grup, metni ortak yazabildiği gibi metnin bölümleri, grubu oluşturanlar tarafından bireysel olarak da yazılabilir. İş birlikli yazma, öğrencilerin iletişim becerilerini, sosyalleşmesini arttırmaktadır. İş birlikli yazma, etkinlikleri bireyin yazma becerisi yanında okuma, dinleme-izleme, konuşma becerilerinin de gelişimine katkıda bulunur (Karatay, 2016).

F. Akran Destekli Öğrenme Yöntemi

Akran yardımlaşması ve dayanışması, bireyin yaşamının her döneminde vardır (Atasoy ve Doğu, 2017). Akran destekli öğrenme, yaşıtlı öğrencilerin birbirlerinin öğrenimine destek olması olarak ifade edilmektedir. Akran desteğiyle kurulacak iletişim sayesinde birey, olumlu duygular ve sosyal beceriler kazanmaktadır (Baydık, 2011). Başka bir tanıma göre akran öğretimi, aynı yaş öğrencilerin birbirine yardım ettikleri, bilgi ve becerilerini paylaştıkları, öğretirken öğrendikleri bir öğretim yöntemidir.

Birey, akranları ile tek başına yapabileceğinden daha fazlasını yapabilir (Özden, 2005). Öğrenciler, birlikte çalıştıklarında tek başlarına yaptıkları

alışmalara göre daha başarılı olmaktadır (Kaldırım ve Tavşanlı, 2018). Akran destekli öğrenim, grup çalışmalarını desteklemekte, öğrenciler arasında iş birliği ve paylaşımı sağlamaktadır (Erdoğan, 2016). Akran ğretiminde öğrenciler, akranlarına öğretirken kendi öğrenmelerini de pekiştirirler (nven ve Akbayrak, 2013). Vygotsky'e göre bireyin öğrenmesinde akran etkileşimi önemli bir yer tutar (Dlek ve Hamzadayı, 2016). Akran etkileşimine dayalı sosyal ortamlarda bireyler arasında sosyal beceriler ve iletişim becerilerinin gelişiminde olduğu gibi dil becerilerinin de (okuma, yazma, dinleme-izleme, konuşma) gelişmesine katkıda bulunulur (Bruce ve Hansson, 2011).

Akran destekli öğrenme yöntemi yazma ğretimi sürecinde kullanıldığında öğrencilerin birlikte keşfederek, paylaşarak, birbirlerine rehberlik ederek yazma sürecini gerçekleştirir (Gold, 2014). Akran destekli öğrenme, yazı çalışmalarında akranların birbirlerini olumlu eleştirmesiyle yazma çalışmalarının daha nitelikli hâle gelmesi amaçlanır. Bu ğrenme tekniğinde öğrencilerin fikir alışverişinde bulunması, akran destekli öğrenmeyi sağlar. Yazma sürecinde taslak metinler üzerindeki hata ve eksiklikleri tespit ederek yapıcı eleştirileri akranlarıyla paylaşarak, birbirlerine rehberlik ederler. Akran destekli öğrenmede başarı düzeyi yüksek (ğreten) ve başarı düzeyi düşük (ğrenen) ğrenciler bulunur. Aralarındaki etkileşimde öğretenin öğrenen üzerinde etkisi daha fazladır (Aktay ve Gültekin, 2015). Akran destekli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarında küçük çalışma grupları oluşturabilir. Yazma becerisi daha yüksek ğrenci ile daha düşük seviyedeki öğrenciler eşleştirilebilir.

Yazma sürecinde yol gösterici (rehber) olan ğrenci, yazılan metinleri düşünce boyutu, dil bilgisi kuralları, yazım ve iml hataları, yazıyı organize etme, anlamsal bütünlük bakımından inceleyerek yaşıt arkadaşına dönütler verir. STYY'de akranların geri bildirimlerinde paylaşılan hata ve eksiklikler gözden geçirilerek, telafi edilerek metinlerin yeniden yazılması sağlanır (Sarıkaya, 2019).

Akranlar aracılığıyla da yazma çalışmalarında geri bildirimler verilebilir. Övgü, takdir gibi dönütler; yazma sürecinde motivasyon arttırıcı olarak kabul edilebilir (Nelson, 2004). Akran ğretimi tekniği, STYY'de gözden geçirme-geliştirme- düzenleme ve düzeltme aşamasında faydalı olduğu düşünüldüğünden sıkça kullanılmaktadır. Taslak yazı çalışması için akranlardan alınan dönütler sayesinde yazı çalışmalarında gerekli düzeltmeler yapılırken rehberlik eden

(dönüt veren) ve yazan (dönüt alan) öğrencilerin etkileşimi sağlanmaktadır. Öğrenciler birbirlerinin yanında bulunarak öğrenmelerine katkıda bulunurlar.



III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, uygulama süreci, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada iş birliği ve akran desteğine dayalı süreç temelli yazma çalışmalarının ilkökul öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısına etkisini incelemek için verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın deseni, “kontrol gruplu ön test-son test” yarı deneysel desen şeklinde seçilmiştir. Yarı deneysel araştırmalarda genellikle deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Uygulama sürecinde deney grubunda bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken dikkate alınarak uygulama yapılırken kontrol grubuna mevcut program uygulanır (Büyüköztürk, & vd. 2018).

Yarı deneysel desen gerçek deneysel çalışmaların yapılamadığı yani araştırmacının yapay gruplar oluşturmamasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel çalışmalarda gruplar seçkisiz olarak belirlenmekte ancak kontrol ve deney grubundaki katılımcılar yansız atanamamaktadır. Eğitim bilimleri alanında yürütülen çalışmalarda öğretim faaliyetleri devam ederken sınıf içine müdahale edilemediğinden grup içi katılımcılar seçkisiz belirlenmemektedir (Büyüköztürk ve vd. 2018).

Araştırmacı tarafından deneysel müdahaleden önce deney ve kontrol grubuna ön test uygulanarak benzerliklerine bakılmaktadır. Benzer özellikler gösteren gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmektedir. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen çalışmalarında deneysel müdahale sadece deney grubuna uygulanırken kontrol grubu mevcut program

dâhilinde çalışmalarını sürdürür. Bağımsız değişkenin etkisinin incelendiği deney grubuna yapılan işlemlerden sonra her iki gruba da son testler uygulanır ve gruplar arasındaki ölçümlerin kıyaslaması yapılır. Bu kıyaslamalar, ön test ve son testler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu testler, müdahaleden önce ve sonra olmak üzere farklı zamanlarda uygulanan aynı testlerdir (Büyüköztürk, ve vd. 2018).

Bu çalışmanın bağımsız değişkenini deney grubuna uygulanacak olan sekiz haftalık iş birliğine ve akran desteğine dayalı süreç temelli yazma yaklaşımı programı oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu belirlenirken bağımsız değişken hariç tüm değişkenlerin olabildiğince benzer özellikler göstermesine dikkat edilmiştir. Deney grubundaki bağımlı değişken üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken dikkate alınarak uygulama yapılırken kontrol grubunda hiçbir müdahale edilmeden, MEB programına göre öğretime devam edilmiştir.

B. Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul ili, Üsküdar ilçesine bağlı özel bir ilkokulda 3. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenci ile uygulandı. Okulun bulunduğu bölge, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bireylerden oluşan bir bölgedir ve aileler, okullarındaki eğitimsel çalışmaları desteklemektedir. Okuldaki 3. sınıf düzeyindeki tüm sınıflarda serbest yazma çalışması yaptırılarak ve bu yazma çalışmaları puanlanarak birbirine en yakın yazma başarısına sahip gruplar, çalışmaya dâhil edilmiştir. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubuna ön test çalışması yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmış olup gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı istatistiksel olarak tespit edilmiş ve gruplar çalışma için uygun bulunmuştur. Araştırmanın çalışma gruplarına, ilgili okuldaki sınıflar arasından birbirine denk iki grup olacak şekilde karar verilmiştir. İki şubeden seçkisiz olarak D şubesi deney, A şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 16 (9 erkek, 7 kız), kontrol grubu 19 öğrenciden (11 erkek ve 8 kız) oluşmaktadır.

Araştırmanın bu okulda yürütülmesinde araştırmacının aynı okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapması ve Türkçe derslerine girecek olması etkili olmuştur. Böylelikle çalışmada uygulayıcıdan kaynaklı olabilecek hataların önüne geçildiği düşünülmüştür. Öğrencilerin uygulama süreci öncesinde birinci hafta ilk yazdıkları yazılar ön test, sekizinci hafta sonunda en son yazdıkları yazılar ise son test olarak kabul edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bağımsız okuma ve yazma kazanmasına yönelik yazı çalışmaları, yaptırılması önerilmektedir. Programda Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerekliliği ifade edilmektedir. Bu yazma çalışmaları ile öğrencilerin özgün yazma becerisi edinimi, temiz ve düzenli yazması, harflerin doğru yazımı, başkaları tarafından okunabilir yazılar yazması beklenmektedir. Yazma çalışmalarına kısa cümleler, tekerlemeler, bilmeceler ile başlayarak daha sonrasında öğretmen tarafından hazırlanan yazı çalışmalarını örnek alarak yazmaları istenmektedir. Öğrencilerin hızlı ve güzel yazmaları için özendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu sürecin sonundaki asıl amaç olarak öğrencilerin kendine özgü yazı stilleri oluşturması, düzgün ve okunaklı bir şekilde yazması beklenmektedir. Bundan dolayı deney grubunda öğrencilerle yapılan çalışmada Türkçe dersinde yazma öğrenme alanına yönelik uygulamalarda iş birlikli öğrenme ve akran öğrenme teknikleri kullanılmış, kontrol grubunda ise bu derste herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve Türkçe Dersi Öğretim Programına bağlı olarak yazma etkinlikleri sürdürülmüştür.

C. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmanın verileri, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarından oluşmaktadır. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden, sınıf ortamında, araştırmacının kendisi tarafından elde edilen yazılı anlatım ürünleri “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak puanlandırılmıştır.

1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Bu çalışmada öğrenciler tarafından yazılan metinleri değerlendirilmek için “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır Ek-1). Bu ölçek araştırma süresince yapılan iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma çalışmalarının araştırmanın amacına uygun olup olmadığını ortaya çıkarmak ve çalışmaların farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisini incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçek, ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup ve

Özkara (2007) tarafından Türkçeye “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ismiyle uyarlanmıştır. Ölçekte yedi alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; fikir, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akışı, yazma biçimi ve paylaşma şeklinde Türkçe’ye çevrilmiştir (Özkara, 2007). Ölçekte yer alan boyutların içerik puanlaması beş-üç-bir şeklindedir. Ölçekteki bir boyut için alınabilecek minimum puan bir, maksimum puan beştir. Bir öğrenci, ölçekteki alt boyutların içerik puanlaması dikkate alındığında toplamda en az 7 en fazla 35 puan alabilmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin tamamına yönelik yapılan araştırmada Cronbach alfa güvenirlik katsayısı.95; Spearman Brown iki yarı test güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizlere istinaden ölçeğin geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sarıkaya ve Yılar, 2018).

“6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği”nin araştırma sürecinde kullanılabilmesi için ölçeği Türkçe’ye uyarlayan Özkara’ dan izin alınmıştır. (Ek-5)

D. Uygulama Süreci

Bu çalışmanın uygulama süreci aşağıda verilen şekilde yürütülmüştür. (Ek-2)

1. Uygulama (ön test uygulama)

Uygulamaya başlamadan önce grupların arasındaki eşitliği (yazma başarısı açısından denkliği) tespit etmek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmıştır. Ön test uygulaması yapılırken öğrencilere üç farklı metin türü yazdırılmıştır. İkna edici metin türü yazma ön test uygulamasında “Ailenizdeki birisinden size oyuncak almasını istiyorsunuz, o kişiyi nasıl ikna edersiniz?” sorusuna karşılık bir metin; hikâye edici metin türü ön test uygulamasında “Dostluk” kavramına ilişkin bir hikâye ve bilgilendirici metin türü ön test uygulamasında “En sevdikleri ve iyi bildikleri bir oyunu kurallarıyla anlatacak bir metin” yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmaları, 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği ile puanlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bu yazma çalışmalarından aldıkları her bir metin türüne ilişkin puanlar, ortalama olarak birbirine yakın olduğundan ve deney ve kontrol

grubundaki yazılar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığından ön test olarak kullanılması uygun görülmüştür. Ön test puanlarına ilişkin verilerin SPSS 22 sonuçlarına verilerin analizi bölümünde yer verilmiştir.

Sonrasında deney grubunda uygulama çalışması başlamadan önce deney grubuna iş birlikli öğrenme tekniği ve akran destekli öğrenme yöntemi anlatılmıştır. Yapılan uygulamada küçük gruplar şeklinde çalışmanın yürütüleceği paylaşılmıştır.

2. Uygulama (hikâye edici metin yazma çalışması)

Uygulama süreci öncesinde öğrencilere bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metin türleri açıklanmıştır. Bu metin türlerine ait örnek metinler öğretmen ve öğrenciler tarafından okunmuştur. Bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metin türlerinin özellikleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Özellikle öğrencilerin ikna edici metin türü ile ilgili ön bilgileri kontrol edilerek örnek metin sayısı çoğaltılmıştır.

Bu uygulamada deney grubundaki öğrencilerle hikâye edici metin türü yazma çalışması yapılmıştır. Bu çalışma iki hafta iki ders saati süresinde tamamlanmıştır. Deney grubu öğrencileri heterojen gruplar oluşturacak şekilde dörder kişilik gruplar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu yazıda hikâye unsurlarına, olayların akış sırasına, anlatıma dikkat edilmiştir. STYY'nın hazırlık aşamasında öğrencilerden bir araya gelerek belirledikleri konu ile ilgili fikir alışverişi yapmaları istenmiştir. Araştırmacı, konu başlığı olarak “Sevgi” kavramını önermiştir. Gruptaki öğrencilerden iş birliği yaparak konuyu sınırlandırmaları istenmiştir. Öğrenciler “Havyan Sevgisi”, “Anne Sevgisi”, “Oyuncak sevgisi” ve “Okul sevgisi” başlıklarına karar vermiştir. Her grup, kendi belirlediği konu ile ilişkili metin yazmıştır. Öğrenciler birlikte düşünerek yazılarını zihinde tasarlamaya başlamıştır. Taslak yazma aşamasında öğrenciler yazılarını bireysel oluşturmuştur. Buradaki amaç, öğrencilerin iş birliği yaparak birbirlerine bilgi aktarımı yapmasını sağlamaktır. Öğrenciler, birbirleriyle konu ile ilgili bildiklerini sözlü anlatım yoluyla paylaşırken araştırmacı (sınıf öğretmeni) sınıf ortamında dolaşarak öğrencilere rehberlik etmiştir. Konu belirlendikten ve fikir paylaşımından sonra öğrenciler grup içerisinde ikişer

kişilik gruplara ayrılmıştır. Taslak yazma çalışması bitirildikten sonra taslağı gözden geçirme-geliştirme-düzeltilme aşamasında iş birlikli ve akran destekli öğrenme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. İkişerli eşleştirilen öğrenciler birbirlerinin yazdıklarını okumuş, yazıdaki hata ve eksik gördükleri yerleri, arkadaşının kâğıdındaki eksileri yapışkanlı kâğıda notlarını yazarak paylaşmıştır. Dönütleri öğrenciler, birbirine sözel olarak da ifade etmiştir. Aynı metni düzeltmelerden sonra tekrar yazmaları istenmiştir. Metinler, önce grup arkadaşlarıyla daha sonra sınıf ortamında paylaşılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarında iş birliği içinde çalışmaları sağlanmıştır. Pilot çalışmada iş birlikli ve akran destekli öğrenme teknikleri bir arada kullanılmış ve asıl çalışma öncesi öğrencilerin bu teknikleri doğru bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen sürede hikâye edici metni yazma çalışması yapılmıştır.

3. Uygulama (bilgilendirici metin yazma çalışması)

Deney grubundaki öğrenciler ile bilgilendirici metin yazma çalışması yapılmıştır. Bu uygulama iki haftada, iki ders saatinde gerçekleşmiştir. Bilgilendirici metin türü yazma çalışmasında öğrencilere bir konu, olay veya durum hakkında başkalarına bilgi vermek amacıyla yazı yazacakları açıklanmıştır. Bu metin türünde öğrencilerden “İlgi duydukları bir hayvan hakkında bilgi vermeleri” istenmiştir. Öğrenciler, hangi hayvanı seçip yazacaklarına grup arkadaşlarıyla birlikte karar vermiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasında gruptaki öğrenciler, seçtikleri hayvan ile ilgili bilgileri birlikte yazmıştır. Yazılan bilgiler, gruptaki tüm öğrenciler tarafından okunmuştur. Bu aşamada iş birlikli ve akran destekli öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Öğrenciler, taslak yazma çalışmalarını bitirdikten sonra kendi gruplarına yazıları okutulmuş ve arkadaşlarının eleştirileri taslak yazı üstüne not alınmıştır. Bu süreçte eleştirilerin yapıcı olmasına ve öğrenciler arasındaki iletişim becerilerine dikkat edilmiştir. Akranlar buldukları hatalar için birbirlerine farklı çözüm önerilerinde bulunmuştur. Grup içerisinde tespit edilen hatalar, öğrencilerin birbirlerine önerileri dikkate alınarak taslak metni gözden geçirme- düzenleme-yeniden yazma aşamasında düzeltilmiştir. Öğrenciler yazı çalışmalarını iş birliği içinde gerçekleştirmiştir. Akran destekli öğrenmeden yararlanılarak öğrencilerin tekrar yazmaları sağlanmıştır. Deney grubunda küçük gruplarla akran destekli

öğrenme ve iş birlikli öğrenme teknikleri ile yazma çalışmaları sürdürülürken, kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtildiği şekil ve sürede bilgilendirici metin yazma çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı bir metin sunmaları istenmiştir.

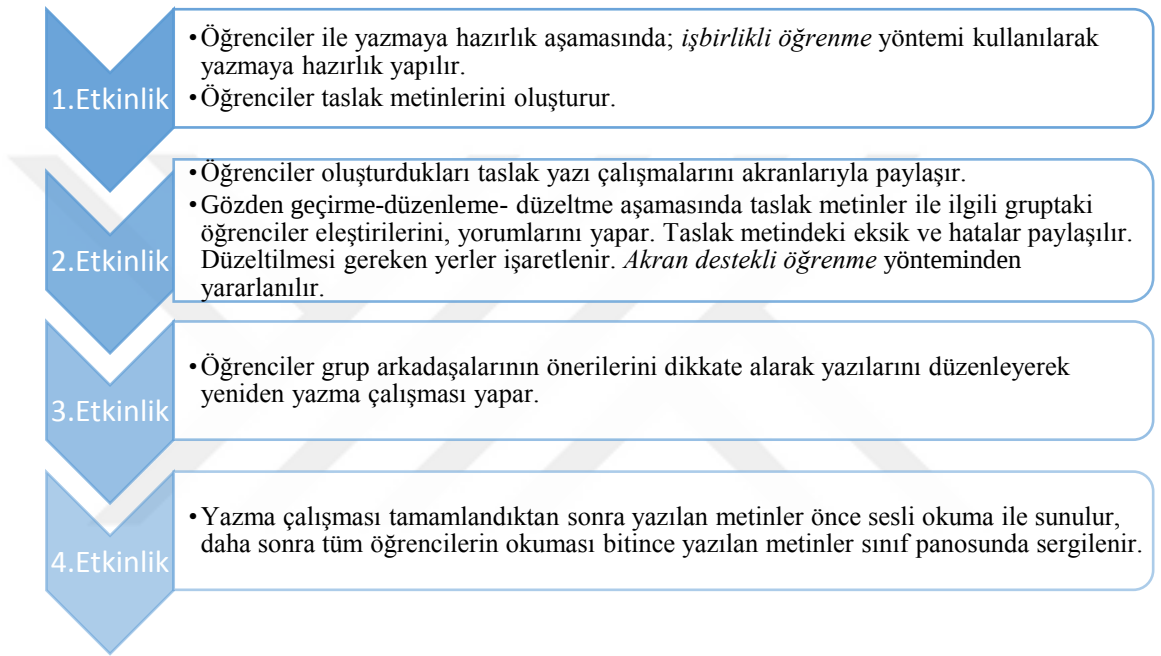
4. Uygulama (ikna edici metin yazma çalışması)

Uygulamada ikna edici metin türü yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, Türkçe dersinde iki hafta iki ders saatinde tamamlanmıştır. Yazılı metnin konusu araştırmacı tarafından “Haftada bir gün bir ders saatinde oyun oynamak istiyorsunuz öğretmeninizi ikna eden bir yazı yazar mısınız?” şeklinde belirlenmiştir. İkna edici metin türünü yazarken okuyucuya mantıklı nedenler yazmaları istenmiştir. Öğrenciler, taslak yazı yazma aşamasında yazılarını yazdıktan sonra gruplarındaki arkadaşlarına okumuştur. Yazan öğrenci yazar, dinleyen çocuklar ise yazar tarafından ikna edilmesi gereken kişi rolüne bürünmüştür. Dinleyici öğrencilerden, gelen tenkitler yazar tarafından not alınmıştır. Öğrenciler, akran destekli yazma sürecinin bu kısmında çok eğlenmiştir. Sırayla tüm öğrenciler, taslak metinleri okuyup eleştirileri dinlemiştir. Taslak metinlerin yazım ve imla hataları için ise gruptaki öğrenciler tarafından yazma çalışmaları incelenerek düzeltmeler verilmiştir. Düzeltme ve eleştiriler dikkate alınarak taslak metinler yeniden yazılmıştır. Deney grubunda bu çalışmalar yapılırken kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtildiği şekil ve sürede ikna edici metin yazma çalışması gerçekleştirilmiştir.

5. Uygulama (Son test uygulama)

Çalışmanın son aşamasında deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından üç farklı; bilgilendirici, ikna edici ve hikâye edici metin türünde bireysel yazı oluşturmaları istenmiştir. Bilgilendirici metin türünün konusu “Gezip gördükleri ya da gitmeyi çok istedikleri bir yer ile ilgili”, hikâye edici metin türünde “Arkadaşlık”, ikna edici metin türü olarak ise “Sınıfça pikniğe gitmek için öğretmenlerini ikna edecek bir metin” yazmaları istenmiştir. Son test uygulamasında da ön testte olduğu gibi öğrencilere hiçbir müdahale ve yardım yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazdıkları yazılar “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada STYY'nin yazmaya hazırlık aşamasında iş birlikli öğrenme tekniği (konu tespiti, yazma konusu hakkında bilgi edinme amaçlı çalışmalar ve planlama) ve gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında akran destekli öğrenme (daha iyi yazan öğrenciler ile zayıf yazarları eşleştirerek yazıların kontrolünün ve gelişiminin sağlanması) metodu ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıda STYY'nin basamaklarına uygun olarak gerçekleştirilen metin oluşturma sürecinde yapılan uygulamalara yönelik etkinlikler sırasıyla gösterilmiştir.



Şekil 2. İşbirlikli ve Akran Destekli Öğrenmeye Dayalı STYY'nin Etkinlikleri

E. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini deney grubunda STYY'nin uygulama basamaklarına göre takip edilmiş iş birlikli ve akran destekli öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda yazılan farklı tür metinler ve kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yazılan metinler oluşturmaktadır.

Araştırmaya başlamadan önce araştırma ile ilgili olarak okul idaresine, rehber öğretmene ve veliye bilgi verilmiş, gerekli izinler alınmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinlerin alınmasıyla deney ve kontrol grubu belirlenmiş, gruplara ön test yapılarak çalışmaya başlanmıştır. Altı hafta

süresince deney grubundaki öğrenciler ile iki hafta iki ders saati sonucunda bir metin yazılarak üç farklı metin türü yazılmıştır. Bu süreçte kontrol grubundaki öğrenciler ile Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olarak çalışmalar yürütülmüştür. Uygulama sürecinde kontrol grubuna hiçbir müdahale edilmemiştir. Uygulama sürecine başlanan ilk hafta hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinden bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici üç farklı metin türü yazdırılarak ön test olarak kullanılmıştır. Uygulamanın tamamlandığı son haftada deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak hikâye edici, ikna edici ve bilgilendirici olmak üzere üç farklı metin türü yazdırılmıştır. Ön test ve son testlerdeki her bir metin türü, araştırmacı tarafından “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir.

İş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazmanın farklı metin türleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmaları sekiz haftada tamamlanmıştır.

F. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri için SPSS 22 paket programdan yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri, “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak puanlanmıştır. Ölçek puanlaması güvenirliliği için iki araştırmacı arasındaki puanların uyumluluğuna bakılmıştır. İlgili testi gerçekleştirebilmek için ön test ve son testte kullanılan tüm yazılar, iki araştırmacı tarafından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile puanlanmıştır. Puanlayıcıların arasındaki uyum ve tutarlılığı ölçmek için ön test ve son testlere iki araştırmacının verdiği puanlar dikkate alınarak SPSS paket programdaki Cohen Kappa testinden yararlanılmıştır. Bu test sonucunda araştırmacıların verdikleri puanlar arasında anlamlı bir uyum tespit edildiğinden ($\alpha: .91$; $p < .05$) çalışmaya devam edilmiştir.

Bu çalışmanın verilerinin analizinde iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazmanın farklı metin türlerindeki başarısına etkisine bakmak için değişkenler üzerinde normallik testi yapılarak analiz süreci devam ettirilmiştir. Verilerin elde edildiği katılımcı sayısı 50’den az olduğundan ön test ve son test verileri için Shapiro Wilks normallik testi uygulandı. Test sonuçlarına göre verilerin tüm gruplarda ve tüm metin türleri için normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. ($p < .05$) Shapiro Wilks normallik testleri dağılımına göre

iki grubun da ön testten ve son testten aldıkları puanlar arasındaki fark, bağımsız örneklem t- testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise bağımlı örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma çalışmalarının öğrencilerin farklı metin türlerindeki yazma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.



IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda toplanan veriler, SPSS 22 paket programdaki uygun görülen istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar bu bölümde verilmiştir.

A. Normallik Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normallik testine bakılırken 50'den az katılımcı olduğu için Shapiro Wilk testi yapılmıştır. Bunun sonucunda $p > .05$ olduğundan veriler normal dağılım göstermiş olup iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Shapiro Wilk testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış olduğundan parametrik testler yapılmıştır. Bundan dolayı grup içi yapılacak kontroller için ilişkili (bağımlı) örneklem t testi (Paired Samples T-Test); deney ve kontrol grubu arasında yapılacak karşılaştırma için ise ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi (Independent Samples T-Test) kullanılmıştır.

B. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Arasında Bilgilendirici, Hikâye Edici ve İkna Edici Metin Türlerini Yazma Başarısı Üzerine Etkisi

Araştırmanın birinci alt problemi “İş birliği ve akran etkileşimine dayalı grupla yazma etkinlikleri gerçekleştirilen deney grubu ile mevcut uygulamalara devam edilen kontrol grubu arasında bilgilendirici metin yazma başarısında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında bilgilendirici metin

türünde yazdıkları metinler “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “İş birliği ve akran etkileşimine dayalı grupla yazma etkinlikleri gerçekleştirilen deney grubu ile mevcut uygulamalara devam edilen kontrol grubu arasında hikâye edici metin yazma başarısında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında hikâye edici metin türünde yazdıkları metinler “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise “İş birliği ve akran etkileşimine dayalı grupla yazma etkinlikleri gerçekleştirilen deney grubu ile mevcut uygulamalara devam edilen kontrol grubu arasında ikna edici metin yazma başarısında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında ikna edici metin türünde yazdıkları metinler, “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan testlerin sonuçları aşağıda çizelge 1’de gösterilmiştir. $N > 30$ olduğundan ve dağılımın normalliği koşulunu sağlamak kaydıyla, iki ilişkisiz grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) örneklem t- testi yapılmıştır.

Çizelge 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Metin Türü	Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Bilgilendirici	Deney	16	14.8	5.43	33	1.383	0.176
	Kontrol	19	12.4	4.81			
İkna Edici	Deney	16	11.8	4.43	33	0.135	0.894
	Kontrol	19	11.5	5.24			
Hikâye Edici	Deney	16	14.4	5.20	33	1.342	0.189
	Kontrol	19	11.6	6.64			

*p> .05

Çizelge 1’ de gösterildiği gibi deney ve kontrol grubunun bilgilendirici, hikâye edici, ikna edici metin türlerinde yazma başarılarını karşılaştırmak için iki grubun ön testten aldıkları puanlar üzerinde ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre bilgilendirici metin türünde deney ve kontrol grupları arasında yazma başarısı bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p=0.176; p>0.5). Bu testin bir diğer sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında hikâye edici metin türünde yazma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=0.189; p>0.5). İlişkisiz (bağımsız) örneklem t testi sonucunda iki grup arasında ikna edici metin türünde yazma başarısı açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p=0.894; p>0.5). Grupların ön test puanlarının ortalama ile benzer olduğu sonucu elde edilmiştir .

Çalışma sürecinde deney grubu öğrencileri ile iş birliği ve akran desteğine dayalı süreç temelli yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ise mevcut program ile yazma etkinliklerine devam etmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası hikâye edici, bilgilendirici, ikna edici metin türlerini yazma başarı puanları karşılaştırılarak öğrencilerin yazılı anlatım başarılarında artış olup olmadığına bakılmıştır.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubunun bilgilendirici, hikâye edici, ikna edici metin türlerinde yazma başarılarını karşılaştırmak için iki gruptan alınan son testler “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak puanlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. İki ilişkisiz grubun son test sonuçlarına

ilişkin farklı metin türlerindeki yazılı anlatım başarısı arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler t test yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre uygulanan iş birliği ve akran etkileşimine dayalı süreç temelli yazma etkinliklerinin deney ve kontrol grupları arasında yazılı anlatım başarılarına etkisi bakımından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farkın tablo 2’ de gösterildiği üzere deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Metin Türü	Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Bilgilendirici	Deney	16	26.6	8.30	33	5.71	0,0027*
	Kontrol	19	13.3	5.39			
İkna Edici	Deney	16	27.3	5.70	33	9.07	0,0018*
	Kontrol	19	12.2	3.89			
Hikâye Edici	Deney	16	29.9	6.11	33	9.90	0,0022*
	Kontrol	19	12.4	4.32			

*p<.05

Deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan iş birliği ve akran etkileşimine dayalı süreç temelli yazma etkinliklerinin ilköğrencilerinin bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metin türlerini yazılı anlatım başarılarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Uygulama süreci sonunda, kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan Türkçe Dersi Öğretim Programına bağlı yazma çalışmalarında öğrencilerin farklı metin türlerindeki yazılı anlatım başarılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

C. İş birliği ve Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinlikleri Gerçekleştirilen Deney Grubunun Hikâye Edici, Bilgilendirici, İkna Edici Metin Yazma Başarısı Üzerine Etkisi

Deney grubu öğrencilerine uygulanan iş birliği ve akran etkileşimine dayalı süreç temelli yazma etkinliklerinin bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metin türlerini yazma başarısı üzerine etkisini incelemek için deney grubu ile gerçekleştirilen ön test ve son test sonuçları “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ile puanlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve

son test puanları arasındaki ilişki bağımlı örneklem t test ile analiz edilmiştir. Analiz; deney grubu içerisindeki öğrencilerin çalışmalarını kapsadığından ilişkili (bağımlı) örneklem t test yapılmasına karar verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi gösteren bağımlı örneklem t test sonuçları çizelge 3’ te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Deney Grubunun Ön test-Son test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Metin Türü	Test	N	X	SS	Sd	t	p
Bilgilendirici	Ön test	16	14.8	5.43			
	Son test	16	26.1	8.28	15	6.098	0,0030*
İkna Edici	Ön test	16	11.8	4.43			
	Son test	16	27.3	5.70	15	11.396	0,0017*
Hikâye Edici	Ön test	16	14.4	5.20			
	Son test	16	29.9	6.11	15	12.586	0,0014*

*p<.05

Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular çizelge 3’ te gösterildiği üzere deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bu sonuçlara göre iş birliği ve akran desteğine dayalı süreç temelli yazma etkinliklerinin bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metin türlerinde ilkökul öğrencilerinin yazma başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

D. Mevcut Programa Devam Eden Kontrol Grubunun Bilgilendirici, Hikâye Edici ve İkna Edici Metin Yazma Başarısı

Kontrol grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen Türkçe dersi öğretim programına bağlı olarak yazma etkinliklerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisi ön test ve son test sonuçları “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ile puanlanarak ilişkili (bağımlı) örneklem t test ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4’ te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Kontrol Grubunun Ön test-Son test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Metin Türü	Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Bilgilen	Ön test	19	12.4	4.81	18	0.584	0.566
	Son test	19	13.3	5.39			
İkna Edici	Ön test	19	11.6	6.64	18	0.419	0.680
	Son test	19	12.4	4.32			
Hikâye Edici	Ön test	19	11.4	5.38	18	0.596	0.539
	Son test	19	12.2	3.89			

*p> .05

Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 4’ te gösterildiği üzere kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.5$). Elde edilen bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarılarında değişiklik olmadığı söylenilebilir.

V.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları ile ilgili alanyazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılmış olup tartışmalar yapılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinden ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

A. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında yazılı anlatım başarısı bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bundan dolayı uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım çalışmalarının birbirine denk olduğundan, grupların uyumlu olduğuna karar verilmiştir. Yapılan çalışma sonuçlarının iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarılarını arttırmada etkisi olup olmadığı tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında yazılı anlatım başarıları bakımından deney grubu öğrencileri başarıları lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin bilgilendirici, ikna edici, hikâye edici; farklı metin türleri yazma başarısı üzerinde olumlu bir etki gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere aynı tür metinler; bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metinler yazdırılmıştır. Çalışmada deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak STYY’de iş birlikli ve akran destekli öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. İş birlikli ve akran destekli

öğrenmenin STYY’de öğrencilerin yazdıkları farklı metin türlerine yazma başarısına etkisini incelemek için “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine” göre yazılı anlatımlar puanlanarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazdıkları üç farklı metin türü ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından toplanan verilerin analizine göre farklı metin türlerindeki yazma başarıları ön test ve son testlerde anlamlı farklılık göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metin türlerinde yazma başarısı üzerine olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın öğrencilerin yazma başarıları etkisi üzerine yapılan farklı yazma çalışmalarının sonuçları ile benzerlik ve farklılıkları vardır. İş birlikli ve akran destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarılarına etkisini araştıran çalışmalara ve çalışmaların sonuçlarına aşağıda değinilmiştir.

Kaya ve Ateş’in (2016) öğrencilerle yaptığı çalışmada üstbilişsel becerilere dayalı yazma süreçlerine göre hazırlanan çalışmaların, öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğu tespit etmiştir. Tabak ve Göçer’in (2013), Türkçe öğretim programı ile ilgili çalışmasında süreç temelli yazma çalışmalarına gereken önem verildiğinde öğrencilerin yazma başarılarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Yazma çalışmalarında süreç temelli yazma etkinliklerinin kullanılmasının yazma becerisini arttırdığı bilinmektedir (Calp, 2013; Kaldırım ve Tavşanlı, 2020; Kara, 2021). Tavşanlı ve Bulunuz’un (2017), yaptığı çalışmada yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma yaklaşımının, ifade becerilerinin geliştirilmesinde fayda sağladığı görülmüştür.

Tuncer ve Dikmen (2017) çalışmalarında, iş birlikli öğrenmenin başarıya etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, iş birlikli öğrenmenin akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Karatay ve Ekinci’nin (2019) araştırmasında iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazdıkları metinlerin niteliklerini, yazım ve imla kurallarını kullanma becerilerini, yazmaya karşı ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Çörek (2006) tarafından “İş birlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” ile ilgili yapılan çalışmada iş birlikli öğrenmenin Türkçe dersine yönelik başarı ve tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan

araştırmada iş birlikli öğrenme yönteminin Türkçe dersi başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Kincal, Ergül ve Timur (2007) araştırmalarında iş birlikli öğrenme yöntemi ile işlenen Fen Bilgisi dersinin öğrencilerin başarısını arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Birçok Türkçe öğretimi ve farklı disiplinlerdeki araştırmalarda görüldüğü üzere iş birlikli öğrenme, öğrencilerin başarılarını arttırmaktadır (Genç ve Şahin, 2015). İş birlikli öğrenme yönteminin derslerde kullanılmasının öğrenci başarısını arttıracığı düşünülmektedir. İş birlikli öğrenme yönteminde öğrencinin aktif, akranlarıyla etkileşim hâlinde olması derse karşı tutum ve ilgiyi de arttırmaktadır (Bilgin ve Karaduman, 2005). Uysal (2009), “İlköğretim Türkçe Dersinde İş birlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi” üzerine çalışmasında bu yöntemin, öğrencilerin yazma becerisinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Erdoğan ve Yangın’ın (2014) çalışmasında, iş birliği tekniği ile yürütülen süreç temelli yaratıcı yazma etkinliklerinde, bu tekniğin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkısı olduğu ortaya konulmuştur. Süreç temelli yazma yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarında iş birlikli yazmanın olumlu etkileri görülmektedir (Nixon, Sutherland ve Yarrow, 2000). Erbil (2014) ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada Hayat Bilgisi dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisi olduğu şeklindedir.

Kaldırım ve Tavşanlı (2018), yaptığı çalışmada iş birlikli öğrenme yaklaşımının Türkiye’deki öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, iş birlikli öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretime kıyasla Türkçe dersi akademik başarısı açısından en çok dil bilgisi öğrenme alanı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orhan Karsak (2014) tarafından üstün zekalı öğrenciler ile yapılan bir çalışmada ise karma öğretim tasarımına dayalı iş birlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, öğrencilerin fikirler-içerik görevinde ve genel olarak yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu, fakat cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak yazma performansının geliştirilmesinde öğrencilerin fikir alışverişine dayalı olduğu düşünülebilir. Öğrenciler arasındaki bilgi akışı içerik hakkında fikir üretmelerine

katkı sağlamıştır. Başka bir çalışmada ise iş birlikli dijital öyküleme çalışmalarının yazma performansının fikirler-içerik ve yazma kuralları boyutlarında anlamlı bir gelişme görülmediği gözlemlenmiş, cümle akıcılığı, düzenleme boyutunda anlamlı bir gelişme görülmüştür. (Gider, 2019).

Avşar ve Alkış (2007), iş birlikli öğrenme yöntemi “birleştirme I” tekniğinin Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda iş birlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Karakoyun (2010), iş birlikli öğrenme tekniğini kullanarak yaptığı çalışmada 5.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Öğrencilere noktalama işaretlerinin öğretimi konusunda iş birlikli öğretimin geleneksel öğretime kıyasla daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

İş birlikli yazma çalışmalarında öğrenciler akran etkileşimi gerçekleştirerek nasıl yazacakları ile ilgili fikir sahibi olabilir. Bilgiyi nasıl aktaracaklarına karar verebilir. İş birliği ve akran desteğine dayalı yazılı anlatım çalışmaları, yazma becerisinin yanında iletişim becerilerini de olumlu etkilemektedir (Fung, 2010). Başka bir çalışmada ise iş birlikli yazma ile öğrencilerin geri bildirimler aracılığıyla yazılı anlatımlarını düzenleyip yeniden yazmalarına ve akran etkileşimi ile dil öğrenimine katkısı olduğu düşünülmektedir (Wigglesworth ve Storch, 2012). İş birlikli yazmanın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir (Vass, 2007). Öğrencilerin iş birliğine dayalı yazma çalışmaları gerçekleştirdiği etkileşim ortamı, farklı fikirlerin bir araya gelerek, yeni düşüncelerin ortaya çıkmasına ve yazılı anlatımın zenginleşmesine yardımcı olmuş olabilir.

Alanyazındaki çalışmalar göz önünde bulundurularak iş birlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin ifade, iletişim ve yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Yarrow ve Topping’ın (2001) gerçekleştirdikleri çalışmada iş birlikli yazmanın, çocukların yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu ve akran etkileşimini desteklediğinin ifade edildiği görülmüştür.

Topping ve Ehly (2009), akran destekli öğrenme ile ilgili çalışmalarında akran destekli öğrenmenin öğrenciye ve öğretmene sağladığı faydaları

belirtmiştir. Özşavli (2017) tarafından “Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi” üzerine yapılan çalışmada akran geri bildiriminin yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma sonucunda akran dönütünün öğrencilerin yazma becerisini; kelime seçimi, içerik, yapı, dil kullanımı ve şekil bakımından anlamlı düzeyde değiştirdiği görülmüştür. Akran geri bildirimiyle öğrencilerin yazma kaygılarının da azaldığı tespit edilmiştir. Karateke Bayat’ın (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi” başlıklı çalışmasında Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır. Böylece akran değerlendirmenin öğrencilerin yazma başarılarının arttırılmasında etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Akran etkileşimi ile ilgili yapılan başka bir araştırmada Dölek ve Hamzadayı (2016), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir konu ile ilgili yapılan araştırmada da Gülüşen (2011) akran dönütüne dayalı olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştiğini ifade etmiştir. Öğrencinin derse aktif katılımını, iletişim ve sosyal becerilerine de katkı sağlamıştır. Öyküleyici metin türü yazma da hataların azalmasında akran dönütü etkinlikleri etkisinin olduğu belirtilmiştir. Sarıkaya ve Yılar’ın (2019) araştırmasında akran destekli yazma etkinliklerin ilkökul öğrencilerinin yazma başarısını arttıran bir yöntem olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Akran destekli yazma çalışmalarında, akran geri bildiriminin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2011).

Akran dönütüne dayalı yazmanın öğrencilerin yazma başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Çiftçi ve Çöker; 2011). Akran destekli yazmanın yazma becerisini gelişimini desteklediği bilinmektedir (Dölek ve Hamzadayı, 2016; Sarıkaya ve Yılar, 2019). Akran öğretimine dayalı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini ve akran etkileşimini geliştirdiği görülmektedir (Koca, 2019). Tavşanlı ve Kara (2021), yaptığı çalışmada öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin yazma becerisine etkisini ölçen bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öz ve akran değerlendirmenin yazılı anlatım becerisinde imla kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuk (2017), araştırmasını ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre çalışmanın yürütüldüğü 6. sınıf öğrencilerinin “ikna edici metin yazma” hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada ikna edici metin türü yazma becerisinin deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına bakıldığında hikâye edici ve bilgilendirici metin türüne göre yazma başarısı bakımından daha düşük olmasının nedeni olarak görülebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin akran etkileşimli ortamda, iş birliğine dayalı olarak öğrencilerin metin yazma başarılarında olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Bilgilendirici, ikna edici ve hikâye edici metin türlerinde deney grubundaki öğrencilerin her metin türü yazma başarısını arttırdığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin süreç temelli yazma basamaklarında taslak metin yazmada iş birlikli öğrenme tekniğinden ve taslak metni düzeltme-dönüt verme aşamasında akran destekli öğrenme yönteminden yararlanıldığında yazma becerilerinde olumlu bir gelişme görüldüğü düşünülmektedir. Yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin yardımlaşarak zihinlerinde taslak metin oluşturmalarında iş birlikli öğrenmenin etkisi yadsınamaz.

Öğrencilerin yazma başarısının artmasında akran öğretimi tekniğinin, düzeltme aşamalarında dönütler verilmesiyle etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı birlikte yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirdiği ifade edilebilir.

Yazma karmaşık ve birçok üstbilişsel beceriyi kapsadığı için öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek zor olmaktadır. İş birlikli ve akran destekli öğrenme yöntemleri ile sürece katkı sağlanmaktadır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle “İş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinlikleri ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin farklı metin türleri yazma başarısı üzerinde olumlu bir etki göstermektedir.” sonucuna ulaşılmıştır.

B. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulguların sonuçları ve alanyazındaki var olan çalışmalar neticesinde önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğretmenlere öneriler

- İş birlikli öğrenme yöntemi süreç temelli yazma çalışmalarında kullanılabilir.
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde akran destekli öğrenme yöntemi kullanılabilir.
- İş birlikli yazma ve akran destekli öğrenme yöntemi, süreç temelli yazma yaklaşımının (yazmaya hazırlık, taslak metin oluşturma, gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme, paylaşma) tüm basamaklarında kullanılabilir.
- Türkçe dersi, STYY etkinliklerinde iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılması başarıyı artırdığından bu yöntemin diğer derslerde de kullanılması önerilebilir.
- Türkçe dersi, STYY etkinliklerinde akran destekli öğrenme yönteminin kullanılması başarıyı artırdığından bu yöntemin diğer derslerde de kullanılması önerilebilir.

2. Araştırmacılara öneriler

- Bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metin türlerinden farklı metin türlerinde de yazma becerisini geliştirmek için akran destekli öğrenme ve iş birlikli öğrenme yöntemin kullanıldığı araştırmalar desenlenebilir.
- Bu araştırma, farklı sınıf seviyelerinde ve daha büyük örneklemelerde uygulanabilir.
- Akran destekli öğrenme ve iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Araştırmacılar tarafından öğrencilerin yazma becerisini geliştirme çalışmaları yapılırken iş birlikli ve akran destekli öğrenme yöntemlerinin dâhilinde farklı yöntemler kullanılabilir.

VI.KAYNAKLAR

KİTAPLAR

AKYOL, H. (2006). **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara Pegem Akademi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş.ve DEMİREL, F. (2018). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 15.Baskı.

KARATAY, H. (2013). **Yazı Yazımı**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

KAVCAR, C. (1983). **Güzel Yazı Yazmanın Önemi ve Yolları**, Eğitim ve Bilim.

ÖZDEN, Y. (2008). **Öğrenme ve öğretme**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

TOMPKİNS, G.E., ve COLLOM, S. (2004). **Sharing The Pen: Interactive Writing With Young Children**. New Jersey: Pearson.

MAKALELER

AÇIKGÖZ, K. Ü. ve GÜNGÖR, A. (2006). “İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 48, sayı 48, ss.481-502.

AKBABA, R. S. ve TÜREL, Y. K. (2016). “Yazma Becerisinde Dönüt ve Dönüt Aracı Olarak Kullanılan Bilgisayara İlişkin Bir Derleme Çalışması”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, cilt 5, sayı 4, ss.2023-2040.

AKSOY, G. ve DOYMUŞ, K. (2011). “Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi”, **Gazi**

Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 31, sayı 2, ss.381-397.

AKTAY, E. G., ve GÜLTEKİN, M. (2015). “Akran İşbirliği ve İlk Okuma Yazma Öğretimi”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 17, sayı 1, ss.291-309.

AKYOL, H. ve TEMUR, T. (2008). “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 5, sayı 9, ss.79-95

ALTINOK, H. ve AÇIKGÖZ, K. Ü. (2006). “İşbirlikli ve Bireysel Kavram Haritalamanın Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 30, sayı 30, ss. 21-29.

ARICI, A. F. ve TAŞKIN, Y. (2019). “Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi”, **Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.185-194.

ARICI, A. ve UNGAN, S. (2008). “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 20, sayı 20, ss.317-328.

AŞIKCAN, M. ve PİLTEN, G. (2016). “Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Süreç Temelli Yazma Modeli Odaklı Değerlendirilmesi”, **Turkish Studies (Elektronik)**, cilt 11, sayı 3, ss.255-276.

ATASOY, B., GENÇ, E., KADAYIFÇI H. ve AKKUŞ H., (2007). “7.Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 32, ss.12-21.

- ATASOY, I. ve DOĞU, Ö. (2017). “Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde akran desteğinin önemi”, **Journal of Human Rhythm**, cilt 3, sayı 1, ss.63-67.
- ATASOY, İ. VE DOĞU, Ö. (2017). “Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Akran Desteğinin Önemi”, **Journal Of Human Rhythm** , cilt 3, sayı 1, ss.63-67.
- AVŞAR, Z. ve ALKIŞ, S. (2007). “İşbirlikli öğrenme yöntemi “Birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi”, **İlköğretim Online**, cilt 6, sayı 2, ss.197-203.
- BAŞTUĞ, M. (2015). ‘İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi’, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, cilt 40, sayı 180, ss.73-88.
- BAYDIK, B. (2011). “Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 36, sayı 162, ss.301-316.
- BİLGİN, İ. ve GELİCİ, Ö. (2011). “İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”, **Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi**, cilt 1 sayı 1, ss.40-70.
- BİLGİN, İ. ve GEBAN, Ö. (2004). “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 26, sayı 26, ss.9-18.
- BİLGİN, İ. ve GELİCİ, Ö. (2011). “İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi”, **Adıyaman University Journal of Educational Sciences**, cilt 1, sayı 1, ss.40-70.
- BİLGİN, İ. ve KARADUMAN, A. (2005). “İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi”, **İlköğretim Online**, cilt 4, sayı 2, ss.32-46.

- BLAİR, R. ve SAVAGE, R. (2006). “Name Writing But Not Environmentalprint Recognition Is Related To Letter-Sound Knowledge And Phonological Awareness İn 308 Pre-Readers’’, **Reading and Writing**, sayı 19, ss.991–1016.
- CALP, M. (2013). “Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir Eylem Araştırması)’’, **E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss.1-28.
- ÇAKIR, N., BALLIEL, B. ve SARIKAYA, M., (2013). “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Bilgilerinin Kalıcılığına ve Fene Karşı Tutumlarına Etkisinin Araştırılması’’, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.1-15.
- ÇİFTÇİ, A. ve ÇÖKER, B. (2011). “Akran Dönüt Eğitimi Programının Yazma Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi’’, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 30, ss.175-191.
- DEMİR, T. (2013). “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma’’, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi** , cilt 2, sayı 1, ss.84-114 .
- DEMİR, T. (2013). “İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma’’, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss.84-114.
- DÖLEK, O. ve HAMZADAYI, E. (2016). “Akran Etkileşimine Dayalı Yazma Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi’’, **Turkish Studies (Elektronik)**, cilt 11, sayı 3, ss.965-980.
- DUMAN, B. (2019). “Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli’’, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 19.
- ENGİN, G. ve UYGUN, S. (2011). “Osmanlı’dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi’’, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 21 sayı 1, ss.197-216.

- ENGİN, G. ve UYGUN, S. (2011). “Osmanlı’dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 21, sayı 1, ss.197-216.
- ERDOĞAN, Ö. (2016). “İş Birlikli Yazma Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazmaya İlişkin Tutumlarına Etkisi”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.273–286.
- ERDOĞAN, Ö. (2016). “İş Birlikli Yazma Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazmaya İlişkin Tutumlarına Etkisi”. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.273 – 286.
- ERDOĞAN, Ö. ve YANGIN, B. (2014). “Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 14, sayı 1, ss.439-459.
- FUNG, Y. M. (2010). “Collaborative Writing Features”, **RELJ journal**, cilt 41, sayı 1, ss.18-30.
- GENÇ, M. ve ŞAHİN, F. (2015). “İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi”, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.375-396.
- GENÇ, M. ve ŞAHİN, F. (2015). “İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi”, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.375-396.
- GÖÇER, A. (2014). “Yazma Tutum Ölçeği’nin (Ytö) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 22, sayı 2, ss.515-524.
- GÖK, T. ve SİLAY, I. (2008). “Effects Of Problem-Solving Strategies Teaching On The Problem-Solving Attitudes Of Cooperative Learning Groups In Physics Education” **Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)**, cilt 4, sayı 2, ss.253-266.

- GÜVEY AKTAY, E. ve GÜLTEKİN, M. (2015). “Akran İşbirliği Ve İlk Okuma Yazma Öğretimi” , **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** , cilt 17, sayı 1, ss.291-309.
- HAGEVİK, S. (1999). Just Listening, **Journal of Environmental Healt**, cilt 62 sayı 1, ss.46-47.
- KARATAY, H. (2011a). “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, **Turkish Studies**, cilt 6, sayı 3, ss.1029-1047.
- KARATAY, H. ve AKSU, Ö. (2017). “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin 8. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerini Hazırlamaya Etkisi”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.313-335.
- KARATAY, H. ve EKİNCİ, Z. (2019). “İşbirlikli Yazmanın Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, **Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.1-17.
- KARDAŞ, M. N. (2016). “Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yazma Kaygılarına ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi”, **Electronic Turkish Studies**, cilt 11, sayı 9, ss.475-496.
- KARDAŞ, M.N. (2013). “Birlikte Öğrenme Tekniğinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarılarına Etkisi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 10, sayı 23, ss.81-96.
- KAYA, B. ve ATEŞ, S. (2016). “Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 41, sayı 187, ss.137-164.
- KINCAL, R. Y., ERGÜL, R. ve TİMUR, S. (2007). “Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 32 sayı 32, ss.156-163.
- KURUDAYIOĞLU, M. ve KARADAĞ, Ö. (2010). “İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi”,

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 7, sayı 13, ss.192-207.

KUŞDEMİR, Y. ve GÜLCEGÜL, S. (2018). “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançları: Yazabilirim!”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 11, sayı 59, ss.779-785.

TAN, M. ve TEMİZ, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 13, sayı 13, ss.89-101.

ÖZDEMİR, O. (2019). “Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 39, sayı 1, ss.545-573.

ÖZDEMİR, S. ve ÇEVİK, A. (2018). “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 19 sayı 2 , ss.141-153.

ÖZDEMİR, S. ve YALIN, İ. (2007), “Web Tabanlı Asenkron Öğrenme Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.79-94.

PARR, J. M. ve TİMPERLEY, H. S. (2010). “Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress”, **Assessing writing**, cilt 15, sayı 2, ss.68-85.

SARIKAYA, İ. ve YILAR, Ö. (2019). “Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi: Bir Pilot Araştırma”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 7, sayı 4, ss.941-963.

SEBAN, D. ve TAVŞANLI, Ö. F. (2015). “Children’s Sense Of Being A Writer: Identity Construction In Second Grade Writers Workshop”, **International Electronic Journal of Elementary Education**, cilt 7, sayı 2, ss.217-234.

SEVER, E. ve MEMİŞ, A. (2013). “Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazım–Noktalama Becerisine ve

Yazma Eğilimine Etkisi’’, **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 5, sayı 9.

ŞİMŞEK, P. D. Ö. ve YEŞİLOĞLU, Ö. (2014). ‘‘Akran Öğretimi Yönteminin Elektrik Kavramlarının Öğrenimi ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazanımı Üzerine Etkisi’’, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 9, sayı 2, ss.72-94.

TABAK, G. ve GÖÇER, A. (2013). ‘‘ 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi’’. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 14,sayı 2, ss.147-169.

TAVŞANLI Ö.F. ve KARA Ü.E. (2021).‘‘The Effect of a Peer and Self-Assessment-Based Editorial Study on Students’ Ability to Follow Spelling Rules and Use Punctuation Marks Correctly’’, **Participatory Educational Research**, cilt 8 sayı 3, ss.268-284.

TAVŞANLI, Ö. F. ve KALDIRIM, A. (2018). ‘‘İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi’’, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.859-876.

TAVŞANLI, Ö. F. ve KALDIRIM, A. (2020). ‘‘Türkiye’de Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Bir Tematik Analiz Çalışması’’, **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.108-138.

TEMİZKAN, D. M. (2010). ‘‘ Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi’’ **Türklük Bilimi Araştırmaları**, sayı 27, ss.621-643.

TEMİZKAN, M. ve YALÇINKAYA, M. (2013). ‘‘İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları’’, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 20, ss.80-101.

TEMİZYÜREK, F. (2007). ‘‘Çocukta Dil Gelişim Süreci’’, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)**, sayı 7, ss.169-176.

TEMİZYÜREK, F. ve BULUT, K. (2016). ‘‘Çocuğun Dil Gelişiminde Yaratıcı Yazmanın Önemi’’, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 13, sayı 1, ss.146-163.

- TOK, M. ve POTUR, Ö. (2015). “Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları)”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 3 sayı 4, ss.1-25.
- TOPPING, K. J. ve EHLY, S. W. (2001). “, **Journal Of Educational And Psychological Consultation**, cilt 12, sayı 2, ss.113-132.
- TOPPING, K., NIXON, J., SUTHERLAND, J. ve YARROW, F. (2000). “Paired writing: A framework for effective collaboration”, **Reading**, cilt 34, sayı 2, ss.79-89.
- TUNCER, M. ve DİKMEN, M. (2017). “İşbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: Çalışma grubu ile etki büyüklüğü arasındaki ilişkiye dair bir meta analiz çalışması”, **Journal of Human Sciences**, cilt 14, sayı 1, ss.473-485.
- TÜRKMENOĞLU, M. ve BAŞTUĞ, M. (2017). “İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesi”, **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi** , cilt 5, sayı 3, ss.36-66 .
- UNGAN, S. (2007). “Yazma becersinin geliştirilmesi ve önemi”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 1, sayı 23, ss.461-472.
- UZUN, Y. ve SÜNTER, M. (2020). “Tartışmacı metin yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.157-169.
- ÜNVER, V. ve AKBAYRAK, N. (2013). “Hemşirelik Eğitiminde Akran Eğitim Modeli”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi**, cilt 6, sayı 4, ss.214-217.
- VASS, E. (2007). “Exploring Processes Of Collaborative Creativity—The Role Of Emotions In Children's Joint Creative Writing”, **Thinking Skills And Creativity**, cilt 2, sayı 2, ss.107-117.
- VATTOY, K. D., GAMLEM, S. M. ve ROGNE, W. M. (2021). “Examining students’ feedback engagement and assessment experiences: a mixed study”, **Studies in Higher Education**, cilt 46 sayı 11, ss.2325-2337.

- WALKER, B., SHİPPEN M., ALBERTO, P., HOUCHİNS, D. ve CİHAK, D. (2005). “Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities”, **Learning Disabilities Research & Practice**, cilt 20, sayı 3, ss.175-183.
- WİGGLESWORTH, G. Ve STORCH, N. (2012). “What Role For Collaboration In Writing And Writing Feedback”, **Journal Of Second Language Writing**, cilt 21, sayı ss.364-374.
- YAMAÇ, A. ve ÖZTÜRK, E. (2018). “Türkiye’deki İlkokul Öğrencilerinin Yazma Öğretimi Uygulamaları ve Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 33, sayı 4, ss.846-867.
- YARROW, F. ve TOPPING, K. J. (2001). “Collaborative Writing: The Effects Of Metacognitive Prompting And Structured Peer Interaction. British Journal Of Educational Psychology”, cilt 71, sayı 2, ss.261-282.
- YILDIRIM, A. (1999). “Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi”, **Eğitim ve Bilim**, ss.7-17
- YILDIZ, N. (2016). “Dönüt Verme ve Düzeltme Türlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becelerine Etkisi”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.312-327.
- YILMAZ, M. ve KADAN, O.F. (2019). “Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 13, sayı 27, ss.559-572.
- YILMAZ, M. ve AKLAR, S. (2015). “Planlı Yazma ve Değerlendir me Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi”. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel Sayı, ss.223-234.

TEZLER

- AHISKALI, E.E. (2020). “Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliliğine ve Yazma Kaygısına

Etkisi'', (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

ALTINOK, H., (2004). “İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum'', (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

ÇİFTÇİ, A. (2011). “The Effect Of A Training Program On Writing Achievement And Peer-Feedback'' (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

ÇÖREK, D. (2006). “İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri'', (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

EKİNCİ VURAL, D.(2006). “ Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi'', (Doktora Tezi), Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

EKİNCİ, Z. (2018). “İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi'', (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

ERBİL, D. G. (2014). “İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi'', (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

ERGÜN, A. (2006). “İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf fen öğretimine etkileri'', (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.

GİDER, B. (2019). “Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine

Etkisi'', , (Yüksek Lisans Tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli Üniversitesi.

GOLD, M. (2014). “Exploring Metacognitive Development In The Context Of Peer Assisted Writing Using On-Line And Off-Line Methods”, (Doktora Tezi) , [School Of Education, Communication And Language Sciences](#), Newcastle University.

GÜLÜŞEN, A. (2011). “Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi.

HOTAMAN, D. (2008). “Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi”, (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.

KALDIRIM, A. (2014). “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi.

KARA, Ü. E. (2021). “Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışmasının İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarıları Üzerine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi.

KARAKOYUN, M. E. (2010). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jıgsaw I'nın Akademik Başarıya Etkisi”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.

KARATEKE BAYAT, B. ve GÜN, M. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

- KOCA, G. S. (2019). “Peer Teaching And Its Implications On Middle School Efl Learners’ Writing Motivation’”, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- KONUK, S. (2017). “İkna Edici Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması’”, (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- KORKMAZ, G. (2015). “Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi’”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi.
- ORHAN KARSAK, H. G. (2014). “Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekalı öğrencilerin yazma, performanslarına etkisi” (Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- ÖZBEY, F. (2005). “Zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği’”, (Yüksel Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- ÖZKARA, Y. (2007). “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi’”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- ÖZŞAVLI, M. (2017). “Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi’”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- SEZGİN, N. (2016). “Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi’”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- TAVŞANLI, Ö.F. (2019). “Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım

Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi’’, (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi.

UYSAL, M. E., (2009). ‘‘İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi’’, (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

DiĞER KAYNAKLAR

BRUCE, B. ve HANSSON, K. (2011). ‘‘Promoting peer interaction’’, **Autism Spectrum Disorders-From Genes to Environment**, 23, ss.313-328.

Karatay. H. (2016). ‘‘İşbirlikli Yazma ve Değerlendirme Çalışmalarının Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisi’’, II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri (19-21 Mayıs 2016), Münih-Almanya.

MEB. (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara.

MEB. (2018). **Türkçe Dersi (1. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, MilliEğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2019). **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

NELSON, W. (2004). ‘‘The Writing Lab Approach to Language Instruction and Intervention. Brookes Publishing Company’’, PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

SARİKAYA, İ. ve SÖKMEN, Y. (2019). ‘‘İlkokul öğrencileri yazmayı neden zor ve sıkıcı bir etkinlik olarak nitelendiriyor. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri’’, **Uluslararası Temel Eğitim Kongresi**, ss.568-574.

TAVSANLI, O. F. ve BULUNUZ, M. (2017). ‘‘The development of the written expression skills of a first grade student at home, school and university program: A case study’’, *European Journal of Education Studie*.

TOMPKINS, G., CAMPBELL, R., GREEN, D. ve SMITH, C. (2014). Literacy for the 21st century. Pearson Australia.



EKLER

Ek- 1: 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği

Ek- 2: Uygulama Takvimi

Ek- 3: Sınıf İçi Uygulama Örnekleri

Ek-4: Öğretim Etkinlikleri

Ek 5: Veri Toplama Araçları İzinleri

Ek-6: Etik Kurul Kararı

Ek-7: Ders Planı Örneği

Ek- 1: 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği**6+1 ANALİTİK YAZMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Alt Boyut	İçerik
Fikir	5 Öykü de küçük bir ana odaklanılmış. Öykü de iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar önemli bir an hakkında yazmış. 3 Öykü de kısmen küçük bir ana odaklanılmış. Öykü de kısmen iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar kısmen önemli bir an hakkında yazmış. 1 Öykü de ana odaklanılmamış. Öykü de sınırlı sayıda iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar önemli bir an yazmamış.
Organizasyon	5 Güçlü ve cezbedici bir rehberlik. Okuyucunun anlayabildiği etkileyici bir son. Öykü de ardışıklık mevcut. 3 Kısmen güçlü ve cezbedici bir rehberlik. Okuyucunun anlayabildiği bir son. Öykü de kısmen ardışıklık mevcut. 1 Etkisiz bir rehberlik. Okuyucunun anlayamadığı bir son. Öykü de ardışıklık mevcut değil.
Anlatım	5 Okuyucu hem orjinal hem de doğal söylemlere rastlar. Anlatım okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar etkileyici. 3 Okuyucu zaman zaman orjinal ve doğal söylemlere rastlar. Anlatım okuyucunun ilgisini zaman zaman canlı tutabilecek kadar etkileyici. 1 Okuyucu orjinal ve doğal söylemlere rastlamaz. Anlatım okuyucunun ilgisini canlı tutamayacak kadar etkisiz.
Kelime Seçimi	5 Güçlü bir canlandırma ya da duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler seçilmiş. Yazar anlatımı güçlendirecek fiiller kullanmış. Yazar uygun ve doğru isimleri etkin şekilde kullanmış. 3 Kısmen güçlü bir canlandırma ve duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler seçilmiş. Yazar kısmen anlatımı güçlendirecek kelimeler kullanmış. Yazar uygun ve doğru isimleri kullanmış. 1 Canlandırma ve duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler mevcut değil. Yazar sıradan ve anlatıma katkısı olmayan fiiller kullanmış. Yazar yalnızca yaygın isimleri kullanmış.
Cümle Akışı	5 Yazar farklı cümle türlerini kullanmış (durum, soru, ünlem vb). Cümleler tam yazılmış. 3 Yazar kısmen farklı cümle türlerini kullanmış. Cümlelerin çoğu tam yazılmış. 1 Yalnızca durum cümleleri kullanılmış. Pek çok cümle yarım kalmış, tamamlanamamış.
Yazma Biçimi	5 Kelimeleri doğru yazmış. Noktalama işaretleri doğru kullanmış. Diyalog işaretlerini doğru kullanmış. Tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut. 3 Kelimelerin büyük çoğunluğunu doğru yazmış. Çoğu noktalama işaretlerini doğru kullanmış. Diyalog işaretlerinin çoğunu doğru kullanmış. Büyük oranda tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut. 1 Çoğu kelime yanlış yazılmış. Noktalama işaretlerini doğru kullanamamış. Diyalog işaretlerini doğru kullanamamış. Çok az oranda tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut.
Paylaşma	5 Yazar metni okurken yüksek sesle, kelimeleri doğru telaffuz edere, akıcı okur. 3 Yazar kısmen kelimeleri doğru telaffuz ederek okur. 1 Yalnızca yüksek sesle okur.

Ek- 2: Uygulama Takvimi

UYGULAMA TAKVİMİ

Uygulama (Ön test Uygulaması)

Uygulama öncesi öğrencilere farklı metin türlerinde yazı çalışması yaptırıldı. Bilgilendirici, ikna edici ve hikâye edici metin türünde yazılar yazıldı. Öğrencilerden “Dostluk” kavramına ilişkin bir hikâye yazmaları istendi. Ön test uygulamasında “En sevdikleri ve iyi bildikleri bir oyunu kurallarıyla anlatacak bir metin” yazmaları istendi. İkna edici metin türü yazma ön test uygulamasında “Ailenizdeki birisinden size oyuncak almasını istiyorsunuz, o kişiyi nasıl ikna edersiniz ?” sorusuna karşılık bir metin yazmaları istendi. Farklı metin türlerinde yazılan metinler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirildi.

Haftalar	1.Hafta
Etkinlikler	1.Etkinlik
Yapılan İşlemler	Öğrenciler yazılarını bireysel oluşturdu. Üç farklı metin türünde yazma çalışması yapıldı. Yazılar ön test olarak toplanır ve değerlendirildi.

1. Uygulama (hikâye edici metin yazma çalışması)

Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayları akış sırası uygun olarak yazar. Sevgi konulu bir metin yazmaları istendi. (Örneğin; “Hayvan Sevgisi”, “Anne Sevgisi”, “Oyuncak Sevgisi” ve “ Oyun Sevgisi”) Olayların akış sırasına dikkat edildi.

Haftalar	2.Hafta		3.Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik
Yapılan İşlemler	Hikâye edici metin türü yazma çalışması yapıldı. Gruplar oluşturuldu, grup üyeleri konuyu sınırlandırıldı. Öğrenciler hazırlık aşamasında fikir alışverişi yapıldı. Öğrenciler iş birliği yaparak taslak metni planlandı.	Taslak metni yazma aşamasında öğrenciler yazılarını bireysel oluşturdu.	Taslak metni düzeltme aşamasında akran destekli öğrenme tekniği ile yazılar düzenlendi. Dönüt verilen yazılar düzeltilerek tekrar yazıldı.	Yazılar gözden geçirildi. Hazırlanan yazılar son hâli ile sınıfta paylaşıldı.

2. Uygulama (bilgilendirici metin yazma çalışması)

Bilgilendirici metin türü yazma da yazardan bir konu, durum veya olay hakkında bilgi vermesi beklenir. Yazarın amacı bilgi vermek olmalıdır. Öğrencilerden “İlgi duydukları bir hayvan hakkında bilgi vermeleri” istendi.

Haftalar	4.Hafta		5.Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2 .Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik
Yapılan İşlemler	Bilgilendirici metin türü yazma çalışması yapıldı. Grup içerisinde öğrenciler seçtikleri hayvan ile ilgili araştırma yapıldı. İş birliği yaparak hayvanlar ile ilgili bilgi toplandı ve paylaşıldı.	Taslak metin planlandı. Taslak metni yazma aşamasında öğrenciler yazılarını bireysel oluşturdu.	Taslak metni düzeltme aşamasında akran destekli öğrenme tekniği ile yazılar düzenlendi. Dönüt verilen yazılar düzenleme işleminden sonra tekrar yazıldı.	Yazılar gözden geçirildi. Yazılı anlatımlar sınıf içerisinde paylaşıldı.

3. Uygulama (ikna edici metin türü yazma)

Yazarın okuyucuyu kendi görüşlerine ikna etmesi beklenir. Yazılı metnin konusu araştırmacı tarafından “Haftada bir gün bir ders saatinde oyun oynamak istiyorsunuz öğretmeniniz ikna eden bir yazı yazılması” şeklinde belirlenmiştir.

Haftalar	6.Hafta		7.Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik
Yapılan İşlemler	İkna edici metin türü yazma çalışması yapıldı. Taslak metin planlanır. İş birliği tekniği kullanılarak yazmaya hazırlık aşaması gerçekleştirildi.	Taslak metni yazma aşamasında öğrenciler yazılarını bireysel oluşturuldu. Gruptaki öğrencilerden biri öğretmen rolüne girer ve arkadaşının yazdıklarını okudular, dinlediler.	Taslak metni düzeltme aşamasında akran destekli öğrenme tekniği ile yazılar düzenlendi. Dönüt verilen yazılar düzenleme işleminden sonra tekrar yazıldı.	Yazılar gözden geçirildi. Yazılı anlatımlar sınıf içerisinde paylaşıldı.

4. Uygulama (Son test uygulama)

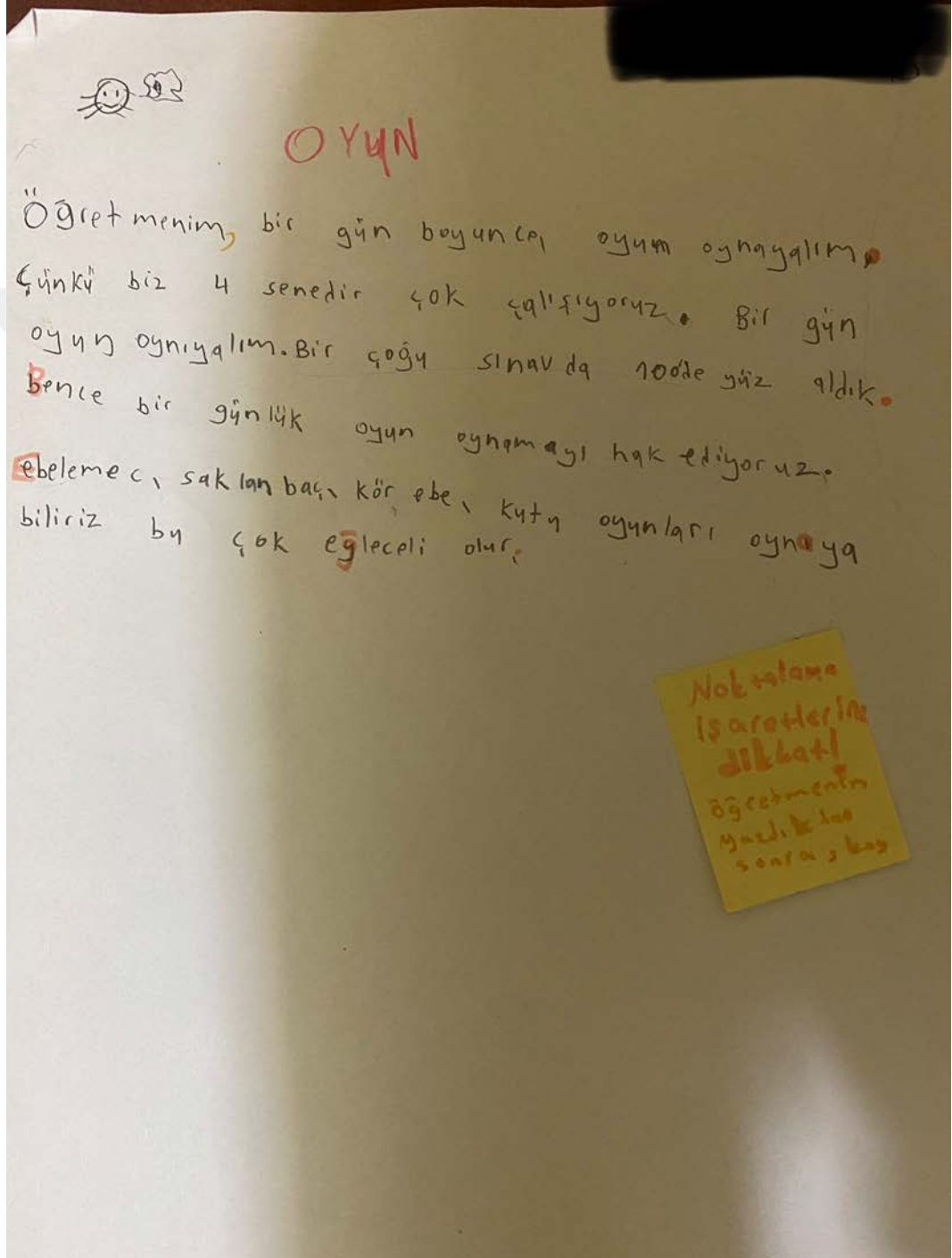
Uygulamam tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinden üç farklı metin türünden yazı çalışması son test olarak toplandı. Bilgilendirici metin türünün konusu “Gezip gördükleri ya da gitmeyi çok istedikleri bir yer ile ilgili”, hikâye edici metin türünde “Arkadaşlık”, ikna edici metin türü olarak ise “Sınıfça pikniğe gitmek için öğretmenlerini ikna edecek bir metin” yazmaları istendi. . “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilen bu yazılar çalışmada son test uygulaması olarak kullanıldı.

Hafta	8.Hafta
Etkinlikler	1. Etkinlik
Yapılan İşlemler	Öğrenciler yazılarını bireysel oluşturdu. Üç farklı metin türüne yazma çalışması yapıldı. Yazılar son test olarak toplanır ve değerlendirildi.

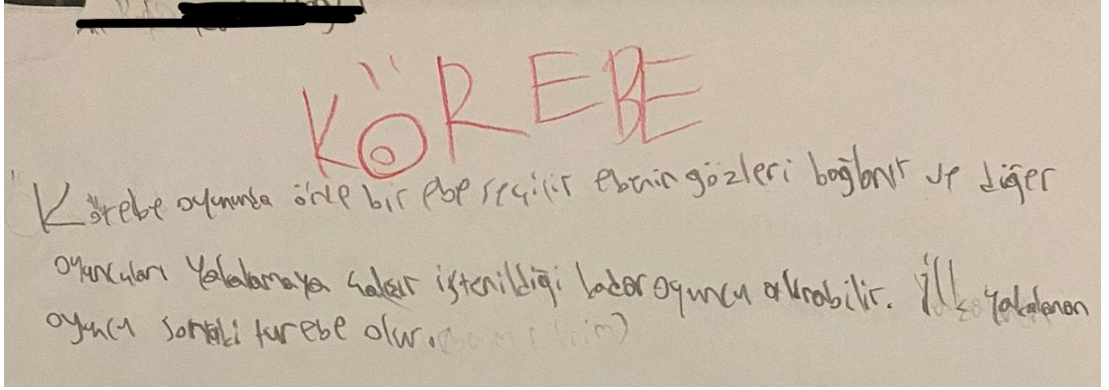
Ek – 3: Sınıf İçi Uygulama Örnekleri

SINIF İÇİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ

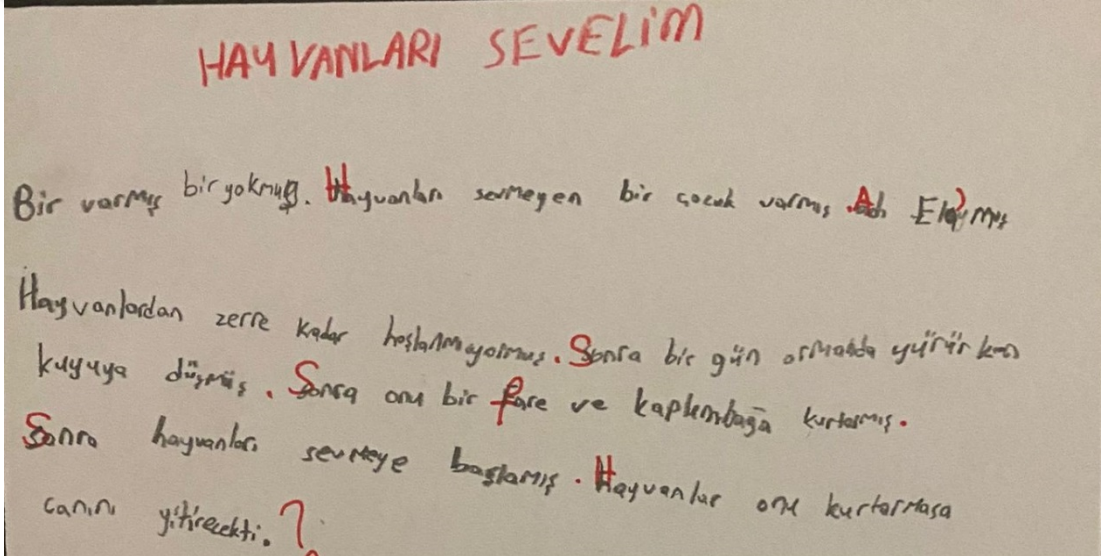
Deney Grubu İkna Edici Metin Türü Taslak Metin Örneği



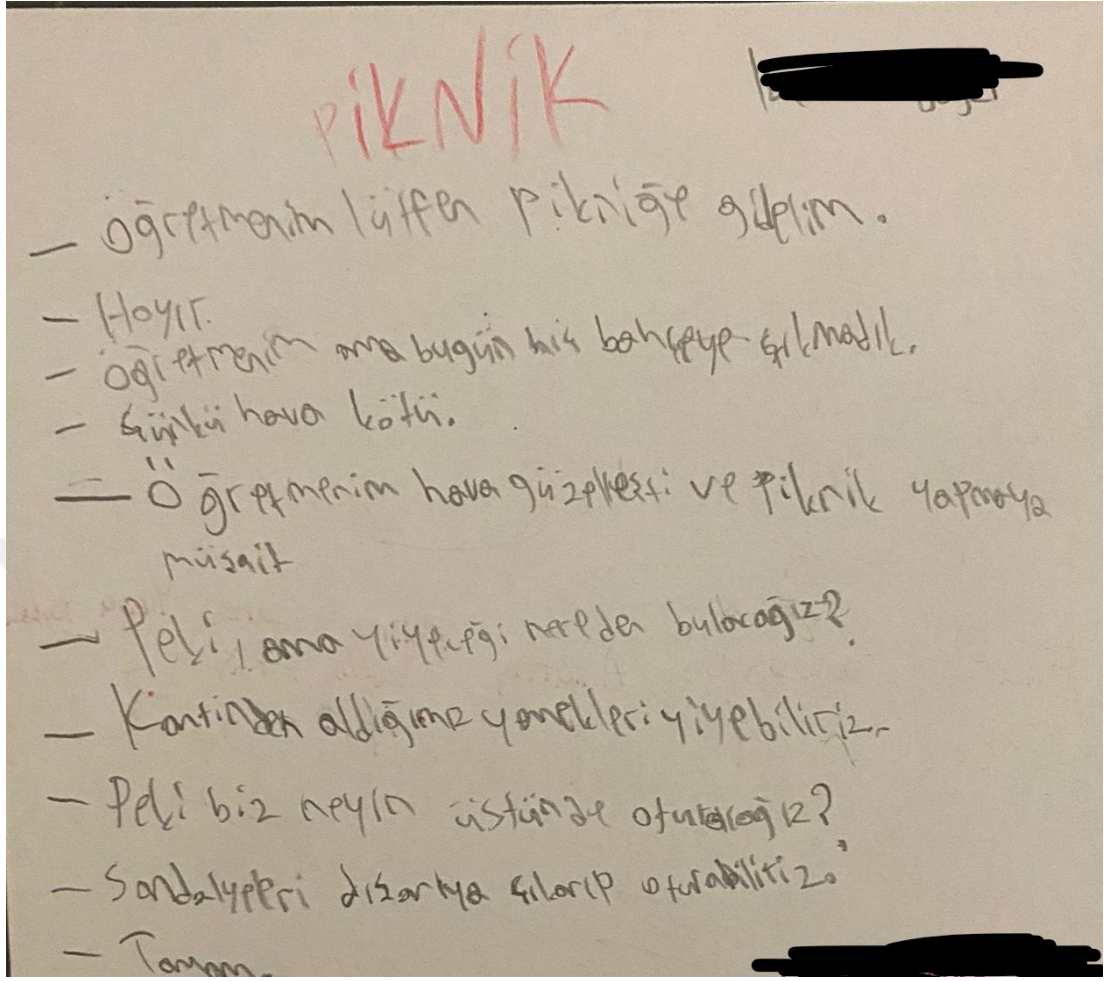
Kontrol Grubu Bilgilendirici Metin Türü Ön Test Çalışma Örneği



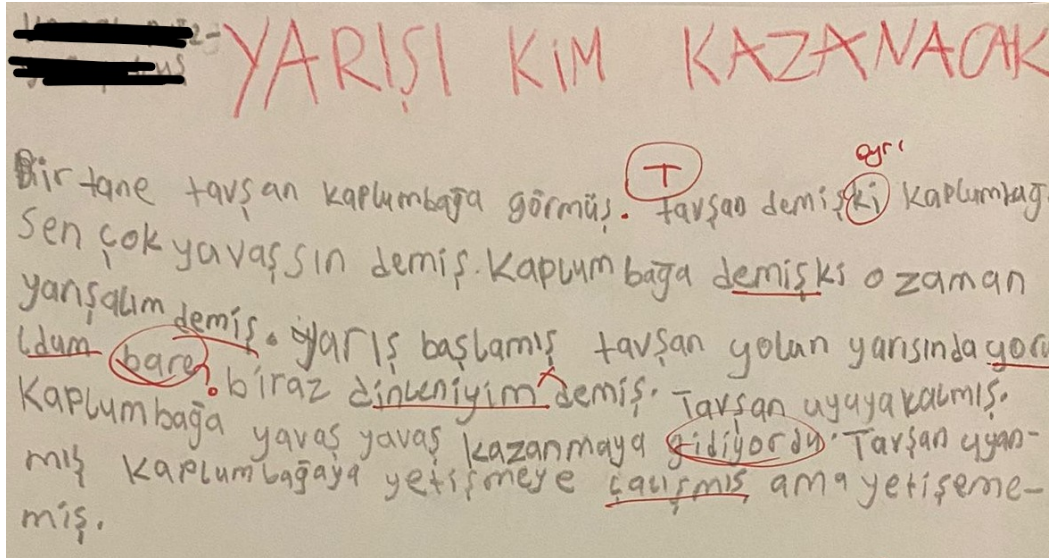
Kontrol Grubu Hikaye Edici Metin Türü Ön Test Çalışma Örneği



Kontrol Grubu İkna Edici Metin Türü Ön Test Çalışma Örneği



Kontrol Grubu Hikaye Edici Metin Türü Son Test Çalışma Örneği



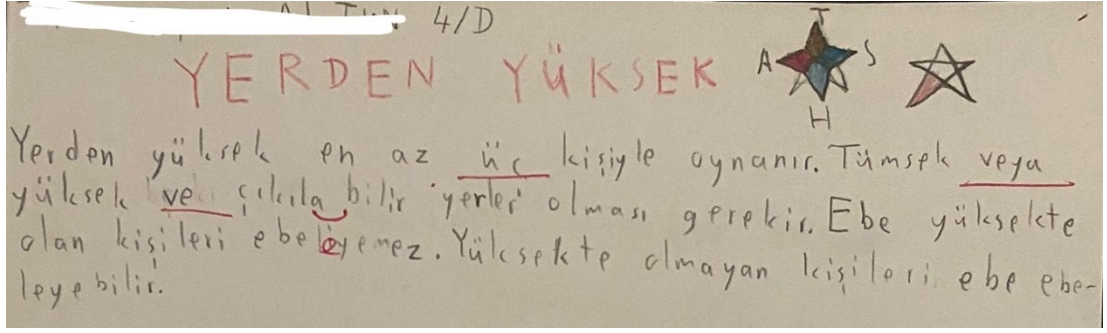
Kontrol Grubu İkna Edici Metin Türü Son Test Çalışma Örneği

Ben: Merhaba
Arkadaşım: Merhaba. Nasılsın?
Ben: İyiyim sen nasılsın?
Arkadaşım: Bende iyiyim.
Ben: Bence okuldan sonra okulun karşısındaki kafeye gidelim
Arkadaşım: Olabilir ama bence alışveriş merkezine gitmeliyiz
Ben: Okuldan sonra kafeye gidelim daha eğleniriz.
Arkadaşım: Tamam! Kafeye gidelim. Ama kafeden sonra alışveriş merkezine gidelim. Tamam mı?
Ben: Tamam.

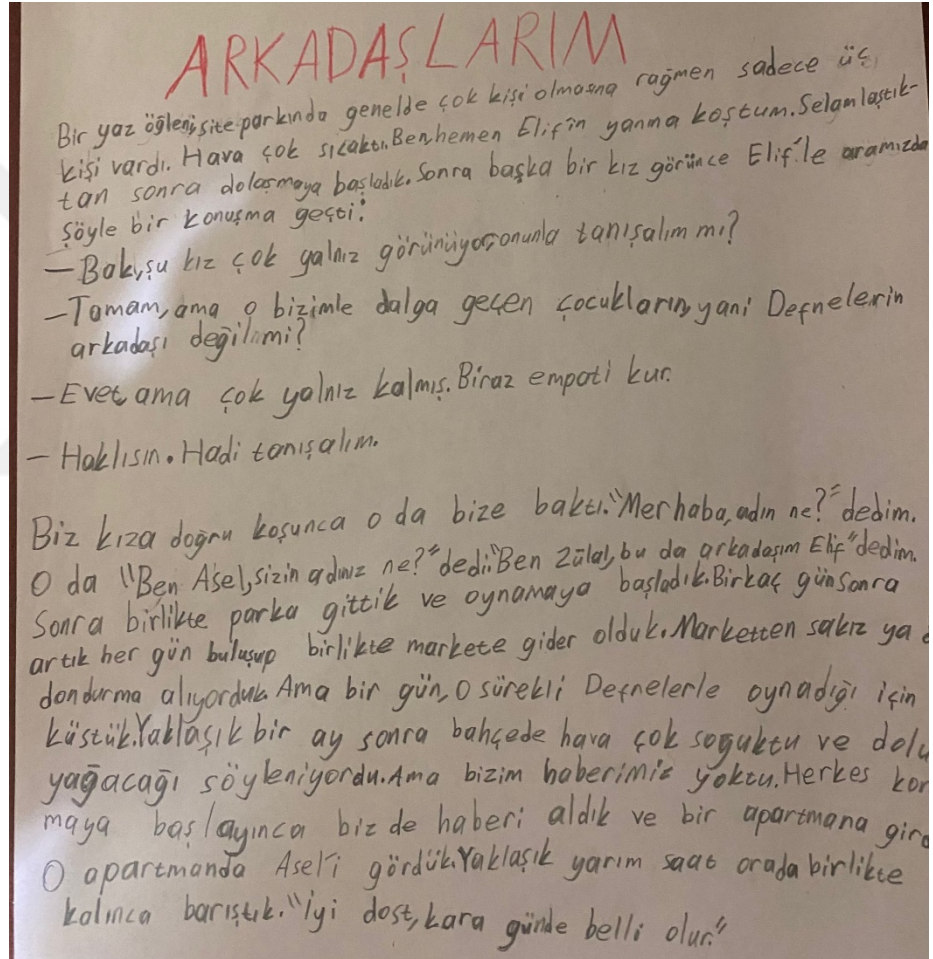
Deney Grubu Hikaye Edici Metin Türü Ön Test Çalışma Örneği

Ömer ve Abdullah Ormana gitmişti. Taştan bir portallın içine girdiler. ve bir tane parkur yolları vardı. Parkur çok zordu. ve yarışmacılar çok yoruldu. En son kılın şata şuna gittiler ve krala savaştılar kralı yenince portallın kapısını açtılar ve evlerine döndüler.

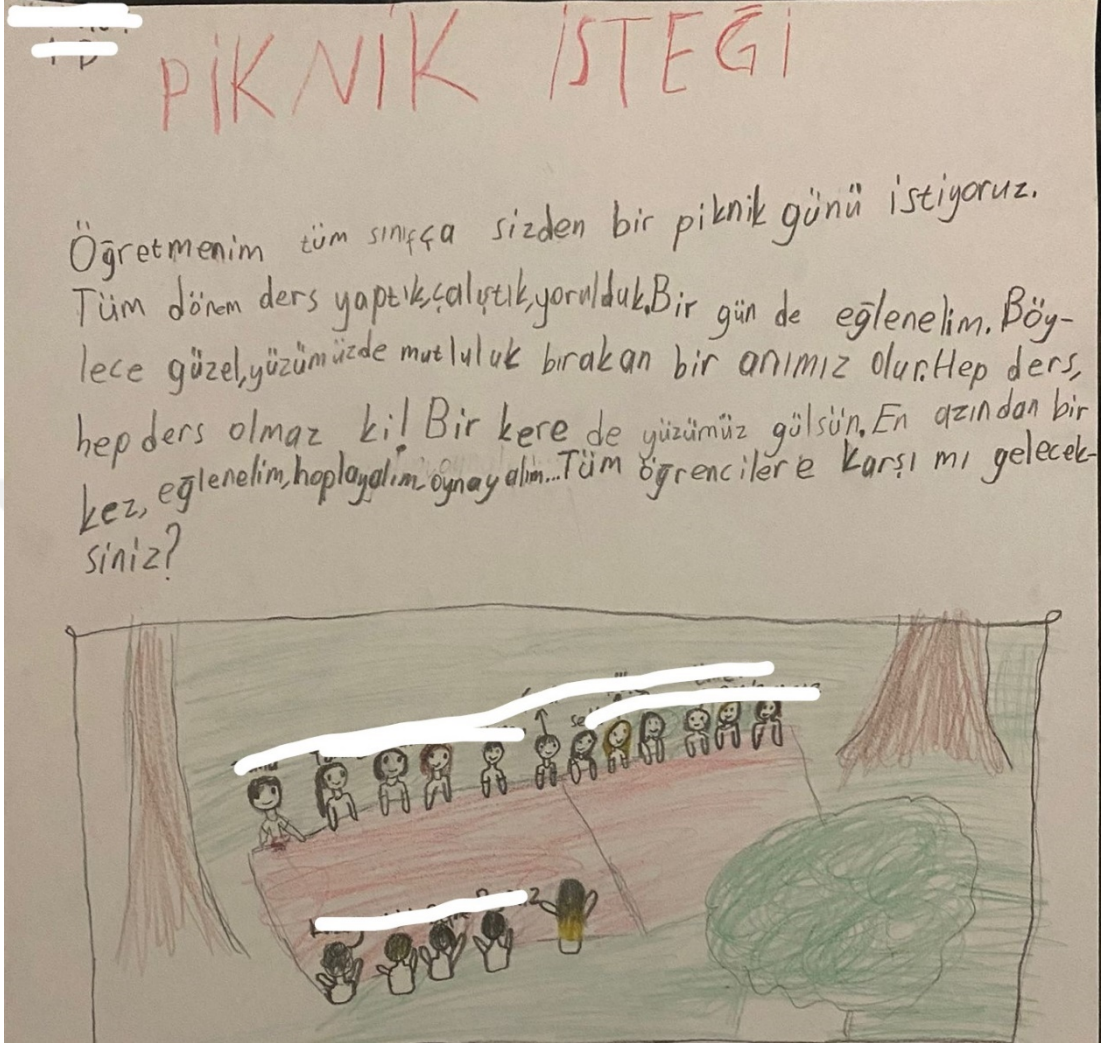
Deney Grubu Bilgilendirici Metin Türü Ön Test Çalışma Örneği



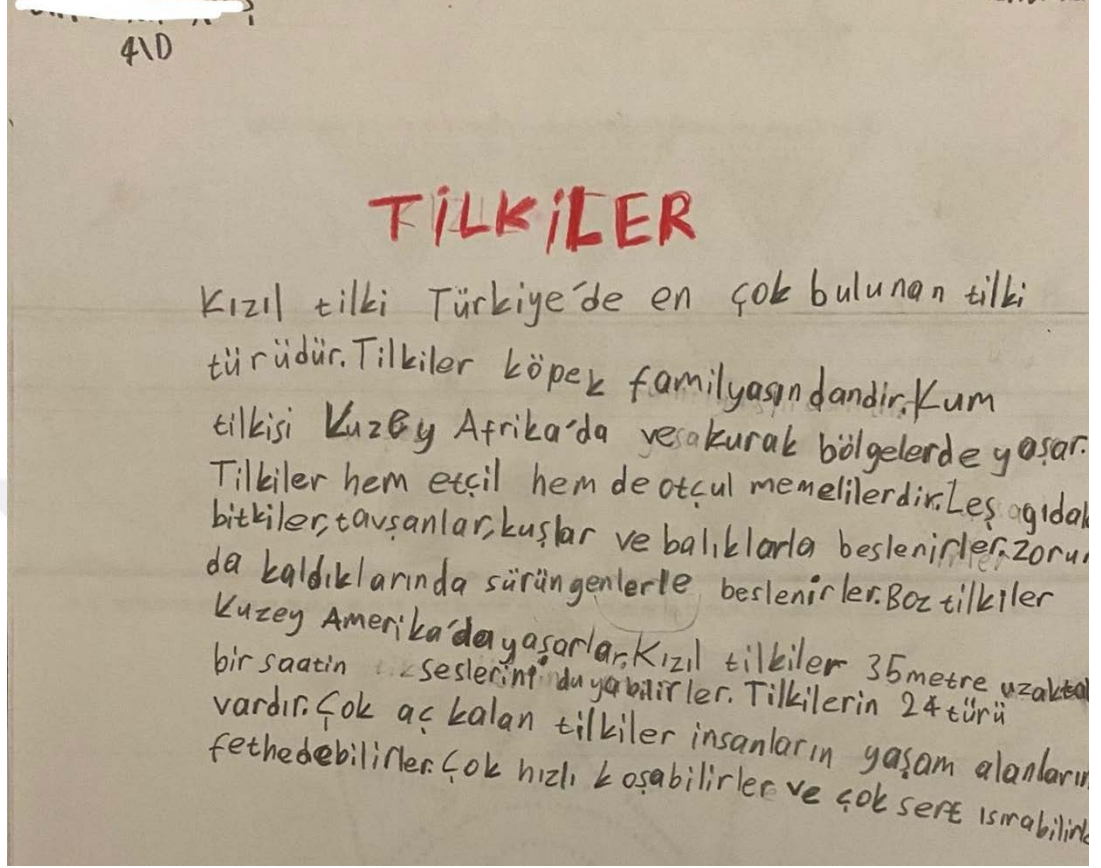
Deney Grubu Hikaye Edici Metin Türü Son Test Çalışma Örneği



İşbirlikli ve Akran Destekli Yazma Etkinlikleri Sonrası Düzeltilmiş
İkna Edici Metin Türü Yazı Örneği



İşbirlikli ve Akran Destekli Yazma Etkinlikleri Sonrası Düzeltilmiş
Bilgilendirici Metin Türü Yazı Örneği



**İşbirlikli ve Akran Destekli Yazma Etkinlikleri Sonrası Düzeltilmiş
Hikâye Edici Metin Türü Yazı Örneği**

4/P
27

HAYVAN DOSTLUĞU

Bir pazar sabahı Onur ormana koşmaya gitmişti. Ormanda
koşarken bir kuş göldü, ve onur düşmüştü; Onur ise kuşa
yardım etmek için kuşu kaldırdı, ağaca tırmanarak kuşu yuva-
sına koymaya çalıştı. Tam yuvasına koyucağı ama düştü.
Onur düşünce kuşa düştü. Kuş hemen ayaklandı. Kuşun özel
güçleri vardı. Onura yardım etti. Kuş elini Onurun kulpine
koyup, "Ey Onur uyan dedir." Onur hemen uyandı. ve dedi ki
ben nelediyim, kuşa Onura dedi ki ormandasın, bana yar-
dım ederken düştün. Onur ise kuşa adını sordu, kuş benim a-
dım Karabası, "kuş peki senin adın ne?" dedi. Onur benim
adım Onur dedi. ve tanıştılar. Onur Karabası omzuna alıp
yürüdüler. Hem de çok güzelde sohbet ettiler. O güzel ko-
nuşmadan sonra ormanda bir bataklığa düştüler. Onur Karabası
tan büyük olduğu için bataklığın önünden bir dal aldı.
ve o dalı almakta zorlansada Karabası ve kendisini kurtar-
mayı başardı. Son Onur Karabası evine götürdü. İkisi de
sıcak bir banyo yaptıktan sonra artık çok iyi bir dost
oldular.

Ek-4 Öğretim Etkinlikleri

ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Akran Öğretimi Tekniğine Dayalı Yazma Etkinlikleri



Ek -5: Veri Toplama Araçları İzinleri

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI İZİNLERİ

ANALİTİK YAZMA VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ



KADİRYE DEFNE DEMİRDÖVEN

4.01.2021 Pzt 20:04

Kime: @gmail.com



Merhaba Yasin Hocam ;

İstanbul Aydın Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliğinde yüksek lisans ikinci sınıf öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi ÖMER FARUK TAVŞANLI Hocamın danışmanlığında tez çalışmamda '6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği'ni kullanmak istiyorum, izninizi saygılarımla arz ederim.

Kadirye Defne DEMİRDÖVEN



y o <...> @gmail.com>

5.01.2021 Sal 10:04

Kime: KADİRYE DEFNE DEMİRDÖVEN



Merhaba,

Türkçeye uyarlamış olduğum "6+1 [Analitik](#) Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ni kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Doç. Dr. Yasin Özkara



Ek-6: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.04.2021-9139



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-9139
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın Kadirye Defne DEMİRDÖVEN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 01.04.2021 tarihli ve 2021/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Valilik Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-34851319
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Kadriye Defne
DEMİRDÖVEN)

18/10/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Aydın Üniversitesinin 29.09.2021 tarihli ve 25122 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.10.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İş Birlikli ve Akran Destekli Süreç Temelli Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerindeki Yazma Başarısı Üzerine Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul/ Üsküdar Özel Bilim Doğa İlkokulu
Araştırma Kişiler : Öğrenci
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

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

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/10/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (2 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Ek-7: Ders Planı Örneği

Sınıf Düzeyi	3.Sınıf
Süre	Ders Saati (Toplam 8 Hafta)
Dersin Konusu	Yazma Stratejileri
Dersin Kazanımları	T.3.4.17. Yazma Stratejilerini uygular. T.3.4.2. Kısa metinler yazar. T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
Yöntem ve Teknikler	İş birlikli öğrenme tekniği ve akran destekli öğrenme yöntemi
Materyaller	A4 Beyaz kâğıt, boya kalemleri
Dikkat Çekme	Sınıf atmosferine uygun olarak bilgilendirici, hikâye edici ve ikna edici metinler seçilir ve örnek olarak paylaşılır.
Güdüleme- Motivasyon	Metin türleri hakkında öğrencilere bilgi verilir.
Dersin İşlenişi	Öğrenci Yazılarına Hazırlık Aşaması Öğrencilerin hazırbulunuşlukları tespit edilir. Daha önce yapılan yazma çalışmaları ile ilgili konuşulur. Hatırlatmalar yapılır. Gruplar öğretmen tarafından sınıfın durumuna göre oluşturulur. Öğrenciler iş birliği tekniğinden yararlanarak yazacakları konuyu seçer ve araştırır. İş birlikli Yazma Aşaması Öğrenciler grup arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur. Yazının taslak metnini birlikte oluştururlar. Yazma sürecinde öğretmen öğrencilere rehberlik eder. Metni Düzenleme Aşaması Öğrenciler bir araya gelerek yazılan metinleri okur. Yorumlar. Yazıdaki eksik ve yanlışlıklar ile ilgili geri bildirimler verilir. Akran destekli öğrenmeden yararlanılır. Akran Destekli Yazma Aşaması Bu aşamada artık derinleştirerek yazma sürecine başlanmaktadır. Metinleri taslak hali tekrar gözden geçirilerek, düzelterek, geliştirilir. Metnin Gözden Geçirilmesi ve Değerlendirme Tüm yazılar okutulur.
Değerlendirme	Öğrenci yazıları aşamalar bitikten sonra öğretmen ve öğrenciler tarafında değerlendirilir. Sınıf panosunda yayımlanır.

ÖZGEÇMİŞ

Ad - Soyad: Kadirye Defne DEMİRDÖVEN

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans : 2017 / Marmara Üniversitesi / Atatürk Eğitim Fakültesi / Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans : 2022 / İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü/ İlköğretim Anabilim Dalı/ İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı