

T.C.

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



TARTIŞMAYA DAYALI YAZMANIN İLKOKUL 3. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZAR KİMLİKLERİ ÜZERİNDEKİ
YANSIMALARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELEK YILDIRIM

İlköğretim Anabilim Dalı

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

ŞUBAT / 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



TARTIŞMAYA DAYALI YAZMANIN İLKOKUL 3. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZAR KİMLİKLERİ ÜZERİNDEKİ
YANSIMALARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melek YILDIRIM

(Y1812.260003)

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAVŞANLI

ŞUBAT / 2022

ONAY SAYFASI



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Tartışmaya Dayalı Yazmanın İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazar Kimlikleri Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar olan bütün süreçlerinde 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. (02/2022)

Melek YILDIRIM

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez dönemim boyunca sonsuz desteklerini esirgemeyen, sabırla anlayışla her soruma ve sorunuma çözüm yolları arayan, iyi bir araştırmacı olmanın yanı sıra göstermiş olduğu disipliniyle de bana örnek olan, fikirleriyle yolumu aydınlatan kıymetli danışman hocam Dr. Ömer Faruk TAVŞANLI' ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim başta olmak üzere tüm eğitim hayatım boyunca derslerini severek ve ilgi ile takip ettiğim hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte beni destekleyen, yanımda olan araştırmamın öznesi yavrularımın değerli ailelerine, kıymetli velilerime ve bana araştırmam için uygulama imkânı veren kurumumun değerli idarecilerine teşekkür ederim.

Araştırmamın pandemi dönemine gelmesiyle birlikte yaşanan zorluklarda kapı aralayarak tezimle ilgili basılı ya da elektronik birçok kaynağa erişmemde bana yardımcı olan İnci EGE BAYKAL ve Metin ŞAHİN' e çok teşekkür ederim.

Bu süreç içerisinde sıkça bir arada olduğumuz beni her daim motive eden ve fikirleri ile destekleyen başta Aylin SEYYAR YILMAZ ve Şüheda KAYA olmak üzere tüm zümre arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Eğitim hayatım da dâhil olmak üzere elimi tutup bana sabır ve şefkatle doğruyu, iyiliği öğreten ilk öğretmenim annem Hatice YILDIRIM' a, maddi manevi hep yanımda olup bana güvenen babam Mustafa YILDIRIM' a, çalışmamın tamamlanması için beni her daim destekleyen ablam öğretmen Gülay YILDIRIM başta olmak üzere tüm aileme teşekkürü borç bilirim.

Şubat, 2022

Melek YILDIRIM

TARTIŖMAYA DAYALI YAZMANIN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZAR KİMLİKLERİ ÜZERİNDEKİ YANSIMALARININ İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı tartışmaya dayalı yazmanın ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerine yansımalarını incelemektir. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde özel bir ilkokula devam eden 24 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma 15 hafta boyunca devam etmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerle Türkçe dersi öğretim programına bağlı kalınmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımı basamakları dikkate alınarak dört adet tartışmacı metin yazma çalışması yapılmıştır. Araştırmanın öncesinde ve sonrasında öğrencilere yarı yapılandırılmış yazar kimliği soruları yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler tema ve alt temalara ayrılarak kodlama çalışmaları tamamlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre tartışmaya dayalı yazmanın öğrencilerin yazar kimliklerinde ciddi bir yansımaya neden olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak başarılı öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlarının daha da arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca yazmada metin tercihi teması kapsamında öğrencilerin görüşlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler araştırma öncesinde hikâye, masal ve şiir türlerinde yazmaktan hoşlanırken araştırma sonrasındaki söylemlerden elde edilen verilere göre tartışmaya dayalı metin yazmaya yönelik tercihleri önemli derecede artmıştır. Bu çalışmada yer alan tartışmaya dayalı etkinliklerle, öğrencilerin söylemlerinden hareketle bilişsel ve duyuşsal becerilerine katkı sağlandığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tartışmacı yazma, yazar kimliği, yazma becerisi, süreç temelli yazma



THE INVESTIGATION OF ARGUMENTATIVE WRITING'S REFLECTION ON THE 3RD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS WRITERSHIP IDENTITIES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the reflections of argumentative writing on the writership identities of primary school 3rd grade students. The case study pattern, one of the qualitative research methods, was used in the stages of collecting, analyzing and interpreting the data obtained in the research.

The study group of the research consists of 24 third grade students attending a private primary school in Bahçelievler, Istanbul. The study continued for 15 weeks. The Turkish lesson curriculum was adhered with students in the study group. Considering the steps of the process-based writing approach, four argumentative text writing exercises were conducted.

Before and after the research, semi-structured author identity questions were asked to the students. Content analysis method was used in the analysis of qualitative data. Coding studies were completed with dividing the data obtained into themes and sub-themes.

According to the results of the research, it was observed that the argumentative writing did not have a significant effect on the writer identities of the students. However, it was concluded that successful students' positive attitudes towards writing increased.

There is a significant difference in the theme shown against the text preference in writing. Before the research students liked to write stories, fairy tales and poems, but after the research their preferences for writing texts based on discussion increased significantly according to the data obtained from the discourses.

It is thought that the discussion-based activities in this study contributed to the cognitive and affective skills of the students.

Keywords: Argumentative writing, writership identity, writing skills, process-based writing approach



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	x
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı.....	5
C. Araştırmanın Önemi	5
D. Problem Cümlesi	6
E. Araştırmanın Varsayımları.....	7
F. Sınırlılıkları	7
G. Tanımlar	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
A. Yazma Nedir?	8
B. Yazmanın Önemi	9
C. Yazma Becerisi	10
D. Yazma Öğretimi	11
E. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	12
F. Yazar Kimliği.....	15
G. Yazmada Anlatım Türleri.....	18
1. Tartışmacı yazma	19
2. Tartışmacı yazmanın önemi ve gerekliliği.....	21
3. Tartışmacı yazma ve yazar kimliği	22
III. YÖNTEM	24
A. Araştırmanın Modeli	24
B. Çalışma Grubu	25
C. Veri Toplama Araçları	25

D. Uygulama Süreci	26
E. Veri Toplama Süreci	27
F. Verilerin Analizi.....	27
IV. BULGULAR.....	29
A. Yazmada Çevre Etkisi	29
B. İyi Yazarın Özellikleri	31
C. Öz Farkındalık	32
D. Yardım Almaya Yönelik Tutum.....	34
E. Yazının Düzeltilmesine Yönelik Tutumlar	35
F. Yazmada Metin Tercih.....	37
G. Yazmaya Yönelik Tutumlar	38
H. Yazmayı Tetikleyici Etmenler.....	40
I. Yazdıklarını Paylaşmaya Yönelik Tutum	42
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	46
A. Sonuçlar ve Tartışma	46
B. Öneriler	60
1. Uygulayıcılara öneriler	61
2. Araştırmacılara öneriler	61
VI. KAYNAKÇA.....	62
ÖZGEÇMİŞ.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları.....	13
Şekil 2 Tartışmacı Metin Aşamaları	20



ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Aşamalarında Yapılması Gerekenler ..	15
Çizelge 2 Yarı Yapılandırılmış Yazar Kimliği Sorularından Elde Edilen Tema ve Alt Temalar	44



I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

A. Problem Durumu

İnsan hayatında sözlü ve yazılı olmak üzere iki türlü iletişim vardır. Sözlü iletişim çok önemli olmakla birlikte sadece sözlü iletişim kullanılarak bireyin etkili iletişim kurabilmesi, günlük yaşamın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve akademik olarak başarılı olabilmesi mümkün değildir. Buradan hareketle yazmanın hem bireyler hem de toplumlar için çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Göçer, 2016). Bu gereksinimin tam olarak karşılanabilmesi için yazma becerilerinin de etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Toplumdaki tüm bireyler için hayati öneme sahip olan yazma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceği ülkelerin eğitim sistemlerinde belirlenmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların amacı, bireyleri bu beceriyi toplum içinde etkin bir şekilde kullanabilecekleri düzeye getirmektir. Türkçe Öğretim Programında yazma öğrenme alanıyla ilgili olarak; öğrencilerin yaşadıkları, gördükleri, duydukları ya da bilgi sahibi oldukları durum, olay ya da kavramları dilin imkânlarını kullanarak anlatmaları, yazmayı bir alışkanlık haline getirerek, dilin kurallarına uygun olarak geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Bu öğrenme alanı, çeşitli bilgi, beceri, süreç ve tekniklerin ortak kullanımını gerektirir. Bu açıdan yazma becerisi, dil öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Yazma becerisi, bireyin dilsel, bilişsel ve zihinsel becerilerinin yanı sıra sosyal gelişimine de katkı sağlamaktadır. Yazma, zihnimizdeki bilgilerin, isteklerin ve yapılandırılmış düşüncelerin belirli kurallar çerçevesinde yazıya aktarılmasıdır. Bu süreç zihinde başlamakta ve harfleri yazma aşamasına kadar sürmektedir (Güneş, 2017).

Yazma öğretimi hazırlık seviyesinde ilk olarak okul öncesi dönemde başlamakta ve üniversite eğitimi dâhil olmak üzere bireyin eğitim hayatı boyunca sürmektedir. Yazma doğuştan gelen bir beceri olarak görülse de gerekli düzeyde çalışmalar yapılarak geliştirilebilen bir beceri türüdür. Özdemir ve Binyazar'a (2002) göre yazarlığın onda biri doğuştan gelen becerilerle, onda dokuzu ise eğitim yoluyla elde edilmektedir. Yazma eğitiminin başlangıçtan itibaren öğrencilere doğru verilmesi çok önemlidir. Öğrencilere yazma becerisinin ilk öğretildiği dönemde yapılan yanlış uygulamalar çocukların yazma aşamalarına geç ulaşmasına veya hiç ulaşamamasına neden olmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2012). Bu bağlamda bireylerin okuma, okuduklarını anlama, düşünme, analiz etme, elde ettikleri verileri işleme, okuryazarlığı günlük yaşamda kullanma, iletişim kurma ve kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme becerileri okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır. Bu becerilerin bir bütün olarak kazanılmasında ve geliştirilmesinde yazma becerisi önemli bir yere sahiptir (Tavşanlı, 2019).

Öğretim sürecinde, öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye dayalı yapılan yazılı anlatım uygulamalarında; geri bildirim verme, öğrencinin yanlışlarını ve yanlış ifade edilmiş ya da yapılandırılmış düşüncelerini düzeltme, yazma çalışmaları boyunca onları izleme ve değerlendirme süreçlerinin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bu süreçlerde yapılan uygulama ve değerlendirmelerin yetersizlikleri bu becerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Geleneksel yazma eğitiminde öğretmenler oluşturulan metinlerin anlam bütünlüğü, yazının okunaklılığı, noktalama işaretleri ve kâğıt üzerindeki biçimsel duruşu üzerine odaklanmaktadır (Karatay, 2015). Bu durum öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede bir engel olarak görülmektedir (Tavşanlı, 2019).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek etkili yazılar oluşturmada okuma becerileri ve okuma alışkanlığı da büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin okudukları kitaplar neticesinde hayal dünyaları gelişir ve bu birikim yazdıklarına yansır. Hem kelime seçimi hem de daha doğru cümleler kurabilme noktasında okuma çalışmalarının yapılması zorunlu bir hal almaktadır. Özellikle Türkçe derslerinde yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için öğrencilerin eğleneceği kitaplar seçilerek etkileşimli okuma çalışmaları yaptırılabilir. Bunların yanı sıra, yazılı anlatımı başarılı olan öğrencilerin teşvik edilmesi ve özendirilmesi de

gerekmektedir. Çünkü yazma öncesinde öğrencilerin aşırı kaygılı olmaları yazma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Arıcı & Ungan, 2015).

Öğrencilerin yazı yazmaya ve yazdıklarını paylaşmaya istekli olmaları, yazdıklarından keyif almaları yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ile alakalı bir durumdur. Yazmaya karşı olumlu deneyimler yaşayan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları da olumlu yönde gelişmektedir. Yazmaya yönelik olumsuz bir tutum sergileyen öğrenci ise yazmaktan ve yazdıklarını paylaşmaktan mutsuzluk duyar. Bu durum öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterince iyi olmamasıyla ilişkilidir. Türk eğitim sistemi yazma becerisine yönelik yapılan araştırmalarda yazılı anlatım becerileri düşük olan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına katılmakta da isteksiz olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi de uygulamada yaşanan hatalar ve eksiklerdir (Tavşanlı, 2019).

Geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında yazının içeriğinden çok dış görünümü ile alakalı değerlendirme etkinliklerine yer verilmektedir. Bu durum öğrencilerin ileri akademik yaşantılarında dahi yazmaya karşı isteksiz ve yazmada başarısız olmalarına neden olmaktadır. Yazma sürecinin her aşamasında beceriyi geliştirmeye yönelik yetersiz uygulama ve değerlendirme etkinlikleri öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olmaktadır (Karatay, 2015).

Yazma çalışmalarının başarıya ulaşması ancak yazılı anlatım becerilerinin belirli aşamalardan geçirilmesi sonucu mümkün olabilir. Öğrencinin yazma becerilerini geliştirmek bir süreç işidir (Göçer, 2019). Süreç temelli yazma yaklaşımının felsefesi, öğrencilere başarılı bir yazma becerisi kazandırmak için yazmayı belli basamaklara ayırma üzerine kurulmuştur. Süreç temelli yazma yönteminde amaç, öğrencinin yazma öncesi yapılması gerekenlerle ilgili düşünmeye yöneltmek, düşüncelerini planlayarak anlatmak, farkındalık kazanmasını ve üstbilişsel becerileri işletmesini sağlamaktır. Öğrenciler yazmadan önce düşünmeye yoğunlaşır, kendi denetimleriyle öğrenme süreçlerini düzenler ve bunları yaparken bilişsel farkındalıkları gelişir. Öğrenciler bağımsız düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazanmalıdırlar (Karatay, 2011).

Yazma aracılığı ile kendini ifade eden öğrenciler, yazmayı öğrenirken aynı zamanda kendilerini de tanımaktadırlar. Çünkü okuryazarlık ve yazar kimliği

arasında ayrılmaz bir ilişki vardır. Kimlik yapılarının sosyokültürel temeline inildiğinde kimliklerin sürekli bir şekilde okuryazarlık etrafında yapılandırıldığı ve yenilendiği görülmektedir. Bireylerin okuryazar olduktan sonra yaptıkları etkinlikler onların yazar kimlik gelişimini tanımlamakta ve yapılandırmaktadır (Cappello, 2006). Yazma için gerekli olan tüm bu bileşenler yazarın kimliğini ifade etmektedir. Tartışmacı yazmanın yazar kimliklerine etkisini gözlemlemek için gerçekleştirilen mevcut araştırmada öğrenciler tarafından yazılan metinler hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme, yayınlama basamakları dikkate alınarak öğretmen ve akranları tarafından değerlendirmeye alınacaktır (Karatay, 2015). İvanıç'ın (1998) yazar kimliği teorisinde otobiyografimiz sürekli değişiklik gösterse de gerçek kimliğimizi yani çekirdek kimliğimizin değişmeyeceğini söyler. Bununla birlikte yazar kimliğimizi benliğimizin yanı sıra bulunduğumuz çevre ve yazdığımız metin türünün çeşitliliği de etkiler (Lammers & March 2018).

Tartışmaya dayalı metin yazma, yazarın bir konu hakkındaki düşüncelerini, iddiasını destekleyecek veri ve gerçekleri sunarak karşı tarafın iddialarını çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Tartışmacı metin yazma, öğrencinin bir konu hakkındaki düşüncesini gerekçeleriyle ortaya koyarak hedef kitleyi ikna becerisini geliştirmektedir. Tartışmacı metin becerilerinin kazandırılmasına yönelik Türkçe Dersi Öğretim programında *“bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar; yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir; yazılarında karşılaştırmalar yapar, yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar; yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır”* şeklinde destekleyiciyi kazanımlara yer verilmiştir (Coşkun & Tiryaki, 2013). Tartışmacı yazma küçük yaş gruplarında oldukça soyut kalan bir kavramdır. Bu yaş grupları karşı kanıt geliştirmekte oldukça zorlanmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin tartışmacı yazma türünde ürün oluşturmaya karşı isteksiz olmalarına neden olmaktadır (Roussey & Gambert, 1996; McCann, 1989).

Ulusal alan yazın tarandığında ilkökul öğrencilerinin yazar kimliklerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu sınırlılık öğrencilerin yazarlık kimliklerinin şekillendiği ilkökul düzeyi üzerinde durulmasını zorunlu kılmaktadır. Tavşanlı (2019), *“Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği*

Üzerine Etkisi” adlı doktora çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada süreç temelli yazma modüler programının ilkokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları, yazılı anlatım becerileri yazar kimliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada yürütülen müdahalenin öğrencilerin yazar kimliklerine olumlu yansımalarının olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada yazılı anlatım türlerinden tartışmacı anlatıma yer verilmemiştir. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise “*Tartışmaya Dayalı Yazmanın İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazar Kimlikleri Üzerindeki Yansımalarını*” ortaya çıkarılacaktır. Bu çalışmamızda öğrencilere Türkçe öğretim programında yer alan tartışmacı yazmayı destekler kazanımlardan yararlanarak tartışmacı metin yazma becerisi kazandırılmaya çalışılacaktır, bu metin türünün öğretimiyle birlikte öğrencilerin başta eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, olaylara farklı bakış açısı ile yorumlamalarına ve değerlendirmelerine katkıda bulunulacaktır. Tartışma dayalı yazma yönteminde öğrencilerin zihinleri daha aktif kılındığı için öğrenciler münazara ve münazaranın getirdiği hareketlilik ortamından hoşlanmaktadırlar. Bu durumun öğrencileri yazarken düşünmeye sevk ettireceği ve süreç içerisinde onları etkin kılacağı düşünülmektedir. Böylelikle öğrencilerde gerçekleşmesi muhtemel bu zihinsel değişikliğin ve güçlenmenin yazar kimliklerine olası yansımaları merak edilmektedir. (Yıldırım & Tavşanlı, 2019: 248).

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; tartışmaya dayalı yazmanın öğrencilerin yazar kimliklerine yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerle tartışmacı yazı uygulaması yapılarak sürdürülecek bu araştırma ile ilkokul öğrencilerinin yazar kimliklerine ilişkin sınırlı sayıda olan alan yazına katkı sunulacağı düşünülmüştür. Ayrıca tartışmacı yazmanın öğrencilerin yazar kimliklerine yansımaları elde edildiğinde ilgili sonuçların hem tartışmacı metinlerin derslerde kullanılma durumlarına hem de sonraki yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

C. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, yazmaya yönelik olumlu tutum kazandırmak, yazar kimliklerini ortaya çıkarmak ve bu kimliğin gelişimine katkı sağlamak dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de önemli bir yere sahiptir (Tavşanlı, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programında

öğrencilerin yazma becerini geliştirmek için her sınıf seviyesinde kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2015). Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve yazar kimliklerini desteklemeleri için 5-8. sınıf seviyelerinde “Yazma ve Yazma Becerileri” dersi konulmuştur. Bu dersin amacı kısaca, Türkçeyi güzel kullanarak duygu, düşünce, hayallerini yazılı olarak anlatabilme, söz varlığını geliştirme, iş birliği yapma ve paylaşmadır. Ülkemizde 2015 yılı itibariyle yürürlüğe giren Türkçe Dersi Öğretim Programında olduğu gibi bu programda da ürün odaklı değil süreç temelli yazma yöntemi kullanılmaktadır (MEB, 2018). Günümüz eğitim sisteminde dil becerilerinin yapılandırmacı yaklaşım gerekliliklerine uygun geliştirilebilmesi için ürün odaklı değil sürecin de işin içine katıldığı bir yöntem olan süreç temelli yazmanın kullanılması önem arz etmektedir (Tavşanlı, 2019).

Yazma becerisi uzun süreç sonunda kazanılabilen bir beceridir. Öğrenciler okuryazarlık uygulamaları yoluyla yazma becerilerini geliştirir ve süreç içinde yazar kimliklerini ortaya çıkarır (Seban & Tavşanlı, 2015). İlkokulun ilk yıllarında öğrencilere okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar daha yoğun yapılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında, yazma becerilerinin gelişiminde ve yazar kimliklerine etkisinin belirlenmesinde eksiklik yaşanmasına neden olduğu düşünülmektedir (Tavşanlı, 2019).

Yukarıda bahsedilen gerekçelerden ötürü mevcut araştırmada tartışmacı yazmanın öğrencilerin yazar kimliklerine yansımaları incelenmeye çalışılmıştır. Tartışmacı metin yazma öğretiminin amaçlarından biri de bireylerin hayat boyu karşılaştıkları tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla konuyu yapıcı bir biçimde ele alma becerisini kazandırmaktır (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Bu çalışmada, öğrencilerin tartışmacı metin yazarken düşüncelerini ifade etmeleri, eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları ve süreç içinde kendilerine ait bir yazar kimliklerinin oluşmasını sağlamak hedeflenmektedir.

D. Problem Cümlesi

Tartışmaya Dayalı Yazmanın İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazar Kimlikleri Üzerindeki Yansımaları nasıldır?

E. Araştırmanın Varsayımları

- Çalışmada grubunda yer alan öğrenciler kendilerine yöneltilen bütün açık uçlu soruları gerçek duygu ve düşünceleri ile cevaplandırmıştır.
- Çalışmanın sırasında ders işleme yöntemleri uygulanması gerektiği gibi işlenmiştir.

F. Sınırlılıkları

- Araştırma öğrencilerin yazar kimliğini ortaya çıkarmayı hedefleyen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sınırlıdır.
- Araştırma yazma becerisinin geliştirilmesinde ele alınabilecek anlatım türlerinden biri ile sınırlıdır (tartışmacı anlatım)
- Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında 24 ilkokul 3.sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

G. Tanımlar

Tartışmacı Yazma: Bir konu hakkında başkaları tarafından ifade edilen görüşleri çürütmeyi ve okuyucuların o konudaki görüşlerini değiştirmeyi amaçlayan anlatım türü olarak tanımlanır.

Yazar Kimliği: Yazma eyleminin sosyokültürel dinamiklerinin yazarı etkilemesi sonucu yazara ve yazdığı yazıya kazandırdığı kişisel kimliktir.

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

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

A. Yazma Nedir?

Yazma; “bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim ve yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir” (Özbay, 2006:12). Güneş’e (2017) göre yazma; zihinsel bir süreçtir ve zihnimize düşünce ve bilgileri düzenlememize izin veren sistemleri içermektedir. Yazma sürecinde gerçekleştirilmesi gereken birbiriyle yakından ilişkili birçok işlem vardır. Bu süreçte kişinin psikolojik olarak yazmaya hazır olması, planlama, karar verme ve ilişkilendirme gibi bilişsel süreçlerin yanı sıra yazma sürecinin aşamalarını da edip uygulayabilmesi çok önemlidir. Bu işlemleri yapabilmek ve sistematik olarak bir süreci izleyebilmek bireyleri bilişsel olarak daha sistemli hale getirir. Bu nedenle yazı yazmak zihinsel gelişim açısından oldukça önemlidir.

Başka bir çalışmada ise “yazma; bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak, düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmak ve duygu, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembollerle işaretleri, kurallarına uygun ve okunaklı bir şekilde, psikomotor olarak üretebilmek” olarak tanımlanmıştır (Demir, 2011:18). Burada tanımda yazmanın bilişsel boyutundan hariç psikomotor boyutuna da değinilmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak yazmanın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor birçok süreçle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Tompkins (2004) yazma başarısının hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma olmak üzere beş adımı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu adımlar tekrar edilebilir, gerekirse bazı adımlar değiştirilebilir veya bu adımlara geri dönülebilir (Akt. Zorbaz, 2014:117).

Göğüş (1978), yazmanın amaçlarını; bilgi toplayarak yazma, yaratıcı yazılar yazma, yazılı bildirme, yazı türlerine alıştırma, noktalama, düzeltme ve değerlendirme şeklinde ele almıştır. Bu sınıflandırmaya göre yazma; farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri, kişinin kendi görüş ve düşüncelerini de katarak, düzenlemesi ve verilen bir konuya yönelik bir yazı ile kaleme alınabilmesini; yazıda sade, duru, anlaşılır ve açık bir dil ile uygun kelime ve cümleler kullanmayı; dilekçe, tutanak, deneme, anı, gezi yazısı, fıkra, masal, hikâye gibi farklı yazı türlerinin plan ve anlatım biçimine uygun yazılmasını; imla, noktalama ve yazım kurallarının doğru öğrenilerek yerinde kullanılmasını; değerlendirme açısından, yazılan metnin başarılı olduğu yönler ile kusurlarının belirlenmesini amaçlamaktadır (Akt. Özçakmak, 2011).

B. Yazmanın Önemi

Yazı, bir hikâye anlatma ve iletişim aracıdır ve insanlığın iletişim ihtiyacını karşılamak için var olduğu andan bu yana en önemli icatlarından biri olmuştur. Geçmişten günümüze insanoğlu duygu, düşünce, tasavvur ve isteklerini diğer kişilere sözlü ifadenin yanı sıra zaman zaman yazı yoluyla da aktarmaktadır (Göçer, 2019). Bu nedenle yazının en önemli işlevlerinden biri iletişimi sağlamaktır. Araştırmacılar iletişim süreçlerinde olması gereken tüm koşulların yazma sürecinde de mevcut olduğunu savunmuşlardır. Yazma eylemi, yaşam boyu kullanılan bir beceri olmasının yanı sıra, bireylere tanıma, anlama ve değişme fırsatı da sunmaktadır (Duru, 2008; Gülsoy, 2009). Bu açıdan bakıldığında hem kişilerin kendini değiştirmesi hem de toplumu şekillendirmesi için, yazı hayati bir öneme sahiptir.

Her yazının bir kimliği vardır: Yazılı anlatım eserlerinin estetik, teknik ve biçimsel olarak nitelikleri bulunmaktadır. Bu nitelikler eserlerde, yazarın estetik anlayışı, kullandığı teknik, söz dizilimi, kullandığı anlatım yöntemi, cümle, paragraf ve metin yapısı itibarıyla farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar yazılı anlatım ürünlerine bir kimlik kazandırarak birbirinden ayrılmasını sağlamaktadır (Göçer, 2016).

Temel olarak bakıldığında yazmanın üç farklı açıdan önem taşıdığı görülmektedir. Bunlardan ilki yazar için taşıdığı önemdir. Çünkü insanlar bildiklerini, yaşadıklarını, okuduklarını ve gözlemlediklerini hissettikleriyle birleştirerek yazmak ve başkaları ile paylaşmak isterler. İkincisi, okuyucu için

önemidir. Çünkü insan okuduklarıyla beslenir ve bilgi edinir. Bilgi edinmenin en kolay yollarından biri olan okuma ancak yazı yoluyla gerçekleştirilebilen bir süreçtir. Bu bağlamda yazmanın yazar ve okuyucu için oldukça önemli bir eylemdir. Her iki durum da öğrencilerin akademik yaşamlarında oldukça etkilidir. Üçüncü durum ise yazının milletler için önemlidir. Ülkelerin yazılı kaynakları geleceğe bırakılan en önemli mirastır. Bu sayede yeni nesiller daha önce yapılan hataları tekrarlamamakta ve gelecek nesillere daha iyi kapılar açmaktadır (Göçer, 2019). İnsanoğlu yazı aracılığı ile değerli gördüğü fikir, düşünce, tecrübe ve hayallerini başkalarının hizmetine sunarak, zaman içinde yayılmasını ve nesilden nesile aktarılmasını sağlar (Kaplan, 2007). İlkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde etkili bir yazma eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bunun ana sebebi öğrencilerin akademik, sosyal ve bilişsel anlamda gelişmesi olarak görülse bile bir milletin yazılı olarak ortaya koyduğu eserlerin o milletin yazılı bir kütüphanesini oluşturması dolayısıyla ülkeler için de büyük önem taşımaktadır. Gelecek nesillere, sahip olunan bilgileri, deneyimleri, yaşantıları ve hedefleri doğru bir şekilde aktarmak ancak dili etkili kullanarak yazılı güzel eserler üretmekle mümkündür. Bu amaca, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her aşamasında yazılı anlatımın etkin kullanımıyla ulaşılabacağına inanılmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2012).

C. Yazma Becerisi

İnsan belirli becerilerle doğmaktadır. Bu becerilerin bir kısmı zamanla kaybolurken, bir kısmı da çalışılıp geliştirildikçe kalıcı hale gelmektedir. Yazma eylemi ise doğuştan gelen bir yetenekten ziyade öğrenilmiş bir beceridir. Bununla birlikte hem doğuştan gelen hem de öğrenilen tüm beceriler uygulama yoluyla öğrenilmekte ve pekiştirilmektedir. Birey duygu ve düşüncelerini güçlü bir şekilde ifade edebiliyorsa, bunları yazıya dökmekten çekinmemelidir. “Yazma becerisi çok yönlü, iç içe geçmiş alt becerileri gerektiren karmaşık bir dil becerisidir” (Espin, Weissenburger & Benson, 2004: 55). Bir başka ifadeyle dinleme, konuşma, okuma, görsel sunu ve görsel okuma gibi dil öğrenimi sırasında gelişen dil becerilerinden biridir (Tiryaki, 2011:7). Yazma becerisinin kazanılması diğer becerilerle kıyaslandığında en zor olanıdır ve bu nedenle sıralamada en son elde edilen beceridir (Göçer, 2013:2). Bu karmaşık dil becerisini gerçekleştirmek için çocuğun özgün eğitime başladığı andan itibaren yazma becerisine karşı olumlu bir tutum gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu olumlu tutum beraberinde yazmaya karşı

öğrencide sempati oluşturacak ve öğrenci yazmaktan zevk duyduğu gibi yazılı anlatım kurallarını da yerine getirmekte zorluk çekmeyecektir. Öğrencinin yazma becerisi geliştikçe düşüncelerini düzenleme, bilgiyi transfer etme gibi becerileri de kendiliğinden gelişmektedir. Bu özellikler aynı zamanda öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünmesini de sağlamaktadır. Akyol'a (2006: 93) göre çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır ve bu durum daha üst düzey yazılı anlatımların ortaya çıkmasını sağlar.

Belli bir süreç içerisinde kazanılan ve gelişme olasılığı bulunan yazma becerisi, Türkiye'de ilk okuma yazma eğitimi adı altında ilköğretimin başlangıcında kazandırılmaktadır. Eğitim sürecinin ilk yılında kazandırılan temel okuryazarlık becerileri, ileriki öğrenme aşamaları için son derece önemlidir. Yazma becerisinin geliştirilmesi öncelikli olarak Türkçe dersinin temel amacı olmakla birlikte, diğer derslerin öğrenilmesi de bu eğitimin kazanılması ile sağlanmaktadır (Şahbaz, 2013)

Karadağ ve Maden (2013: 271), yazma becerisinin en üst düzeyinin estetik/edebî değeri olan anlatma becerisinin kazanılması olduğunu ancak bunun her yazar için mümkün olmadığını belirtmektedirler. Yazma becerileri üzerine çalışan araştırmacılar, tüm öğrencilerin yazar olamayacağını ancak doğru ve kapsamlı yazmayı öğrenebileceklerini belirtmektedirler. Ungan (2007)'a göre yazma becerisini geliştirmek için bireylerin öncelikle uygun bir alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Düşünme becerilerini geliştirmeleri, düşüncelerini düzenleme ve kendilerini izleme stratejilerini kullanma kabiliyetine sahip olmaları iyi bir yazma eğitimi almalarına bağlıdır.

D. Yazma Öğretimi

Yazma öğretimi ile ilgili çalışmalar, öğrencilerin planlı yazma, düşünme ve anlatma becerilerini geliştirmek için birbiriyle ilişkili ve birden fazla adımı içeren çeşitli yazma stillerinin olduğunu göstermektedir (Karatay, 2015). Yazma bir süreçtir ve bu süreçte öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlerin bilmesi gereken önemli noktalar vardır. (Oral, 2014).

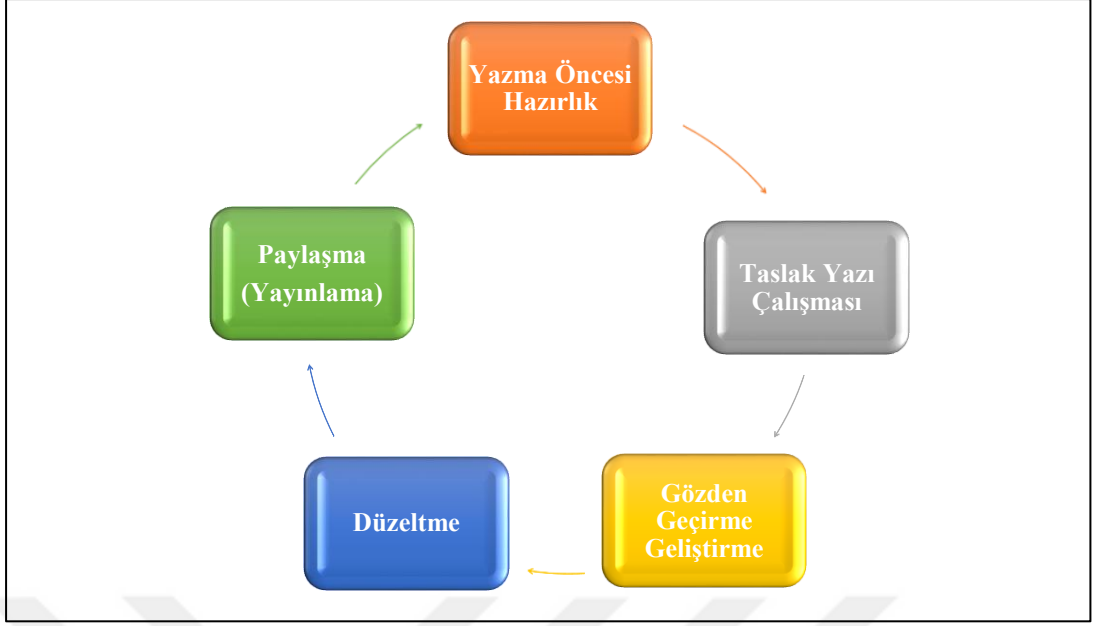
Türkçe Öğretim Programında yazma öğrenme alanıyla ilgili olarak; öğrencilerin yaşadıkları, gördükleri, duydukları ya da bilgi sahibi oldukları durum, olay ya da kavramları dilin imkânlarını kullanarak anlatmaları, yazmayı bir alışkanlık

haline getirerek, dilin kurallarına uygun olarak kazanmaları ve geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006). Bu aşamada temel amaç, öğrencilere bir metin hazırlamak değil, metni hazırlama sürecinde kazandırılması gereken becerileri kazandırmaktır. Yazma, doğuştan gelen bir beceri olarak algılansa bile çalışılarak oldukça geliştirilebilen bir beceri türüdür (Coşkun, 2009). Yazma süreci, düşüncelerin bir taslak olarak oluşturulduğu, paylaşılmadan önce düzenlendiği ve sadeleştirildiği çok aşamalı bir süreçtir. Bu süreç aşamaları yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleme, redaksiyon ve yayınlamadır (Yıldız, 2018).

E. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Süreç temelli yazma yaklaşımının ortaya çıkışı 1960'lı yılların ortalarına dayanmaktadır. 1965 yılında Rohman ve 1970'li yıllarda Emig tarafından yazma öğretiminin birbirini takip eden aşamalı bir sürecin sonunda kazanılabileceği vurgulanmıştır. Süreç temelli yaklaşım üründen ziyade süreci aşamalı Şekilde ele alan yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yazma modelidir (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Türk Milli Eğitim sisteminin 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşıma geçmesiyle Türkçe ğretim programı yazma ğretim alanında "süreç temelli yazma modeli" esas alınmıştır. Bu modelde yazma, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılması gerçekleştirilen bir süreç olarak tasarlanmıştır. Hazırlık aşamasından başlayarak paylaşma aşamasına kadar geçen süreç bira haftayı bulabileceği gibi daha fazla zaman da alabilmektedir. nemli olan öğrenciye süreç temelli yazmanın aşamalarıyla ilgili kazandırdığı becerilerdir (MEB, 2015). Öğrenciye kazandırılmak istenen bu beceriler; aktif düşünme, zihinde tasarlama, planlama yapma, tasarlanan düşünceleri süzgeçten geçirerek tekrar planlama ve taslak haline getirme, ortaya çıkan ürünü tekrar gözden geçirme, düzeltme çalışmaları yaparak akran değerlendirme ve öz değerlendirme becerilerini kazandırma, ortaya çıkardığı ürünü sunma ve takdir toplama yoluyla yeni ürünler çıkarmak için ilgi ve isteği arttırma davranışlarının kazandırılması hedeflenmiştir (Tavşanlı & Kaldırım, 2020).

Süreç temelli yazma yaklaşım birbirini takip eden çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşmaların sağlıklı bir Şekilde yürütülmesi yazma becerisinin gelişmesinde oldukça etkili olmaktadır. Bu aşamalar Şekil 1' de gösterilmiştir.



Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları (Tompkins ve diğerleri, 2014).

Bu aşamaların her birinde yapılması gereken belirli işlemler vardır. Bu nedenle bir aşama sağlıklı bir şekilde tamamlanmadan diğerine geçilmesi veya aşama atlanması yazımın yanlış bir temele oturmasına neden olabilmektedir (Akyol, 2010). Herhangi bir şekilde bir basamağı tamamlamadan başka bir basamağa geçmişse, geri dönüp atılan adımı telafi etmesi gerekir. Burada önemli olan öğrencilerin süreç yazma yaklaşımının adımlarını doğru bir şekilde uygulayarak ürün oluşturmalarını sağlamaktır (MEB, 2015).

Yazma öncesine hazırlık, yazarın ne yazacağı hakkında düşündüğü aşamadır. Her yazar yazma öncesi aşamasına farklı şekilde yaklaşır. Kimi sorular sorar, kimi fikirlerini geliştirir. Yazma öncesi aşaması tüm öğrencilere sorumluluk verme konusunda yardımcı olurken, bazen de öğrenciler yazmada istekli olmayabilir. Öğretmen bu noktada öğrencilere yazması için ısrar etmemelidir. Onları yazmaya istekli hale getirmek için birçok yöntem ve teknik kullanarak yazma etkinlikleri düzenlemelidir (Bright, 2007). Yazma öncesi aşamasında nihai amaç, öğrencilerin ne bildiklerini vurgulamak için yazma öncesi aktiviteleri yapmak ve onları taslak yazma aşamasına hazırlamaktır. Bu aktivitelerden bazıları konuşma, beyin fırtınası ve liste yapmadır. Konuşma, yazmadan önce kullanılan etkili bir tekniktir. Çünkü az risk içermektedir. Öğrenciler bir konuyu tartıştıklarında, doğal olarak ona bağlanırlar. Sınıfta öğretmen kontrollü konuşma sağlandığında öğrenciler akranlarıyla anlamlı tartışmalar yapabilmekte ve bu tartışmalarda farklı fikirler

ortaya çıkabilmektedir. Beyin fırtınası ve liste oluşturma ise kritik olmayan bir tekniktir. Öğrenciler fikirlerini ortaya koyarken sansürlemezler. Öğrenciler bu stratejiyi kullanırken, konuyla ilgili ne bilmeleri gerektiğini keşfederler ve daha fazla ne öğrenmeleri gerektiğini görürler. Bu strateji birçok farklı mekânda iyi çalışır. Beyin fırtınasının çok yönlü olması onu sayısız durumlar için ideal bir yazma öncesi tekniği yapar (Urquhart & McIver, 2005).

Taslak yazı hazırlık aşamasında öğrenciye konu, yazmanın amacı, anlatım taslağı ve planı oluşturmaları için zaman verilir. Yazma taslağı ile konunun giriş gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir. Öğrenciler anlatım taslağı ile ilgili akıllarına gelen fikirleri not ederek daha sonra bu fikirler arasından seçim yaparlar. Öğrencilerin seçtikleri fikirleri hangi aşamada kullanacaklarını belirlemeleri istenerek metnin bütünlüğünü sağlayabilmeleri için akış belirlemeleri istenir (Karatay, 2015).

Gözden geçirme aşaması değerlendirme ve düzeltme şeklinde iki ana sürece dayanmaktadır. İnceleme, yazarın sistematik değerlendirmesini içermektedir. Yazarın yazdıklarını daha yukarılara çıkarmak için yazısını okumasını tercih ettiği bir süreçtir. Bu programlanmış gözden geçirme periyodu genellikle yeni döngülerin planlanmasını ve tecrübe edilmesini mümkün kılmaktadır. Gözden geçirme yaratma sürecinin önemli bir parçasıdır. Ancak başarılı olabilmesi öğrencilerin süreci ne kadar anladıklarına bağlıdır (Humphris, 2010). Gözden geçirme basamağı yazarın okumayı sürece dâhil ettiği aşamadır. Okuma yeni fikirler sağlayabilir, eski fikirlere yenileri eklenebilir ve yansıtıcı düşünceleri geliştirebilir. Okuma dünyamızı ve deneyimlerimizi genişletir (Muschla, 2006). Çalışma, amaçlanan mesajın açık olup olmadığını görmek için bir okuyucu tarafından gözden geçirilmelidir. Bu adım, yeni ayrıntılar eklemeyi, cümleleri netleştirmeyi ve fikir ve düşünceleri yeniden düzenlemeyi içerir (Ecenbarger, 2007).

Düzeltilme aşamasında düşüncenin doğru kullanımı, metnin bütünlüğü ve anlamsal bütünlük çerçevesinde kontrol edilir. Ayrıca bu aşamada öğrencilere yazdıkları metinler sesli okutularak kullandıkları kelimelerin kulağa nasıl geldiği dinletilir (Karatay, 2015). Yazıdaki hatalar yazar tarafından fark edilerek bir editör eşliğinde bu hataları düzeltir (Akbaba & Türel, 2016). Anlamsal tutarlık çalışmaları yapıldıktan sonra son aşamada yazım, noktalama yanlışları ve anlatım bozukluğu ve yazının görsel sunumu ile ilgili düzenleme çalışmaları yapılır. Düzenleme yapmak

için öğrenciler gruplara ayrılarak metin hakkındaki görüşlerini dile getirirler. Her öğrenci okuduğu metinle ilgili düşüncelerini dile getirmek için not alabilir ve yaptığı değerlendirme hakkındaki görüşlerini grupta tartışabilir. Bu aşamada öğrencilerin gelen eleştirileri dikkate alarak yazdıkları metinleri düzeltmeleri istenir (Karatay, 2015).

Son aşamada öğrenciler tarafından yazılan yazılar paylaşılmaktadır. Bu paylaşımlar farklı şekillerde olabilmektedir. Örneğin öğrenciler yazılarını sınıfta yazmışlarsa bu metinleri öğretmenleri ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler. Ayrıca öğrencilerin aileleri ile paylaşılabilirdiği gibi okul panoları, gazete ve dergilerde de yayımlanması söz konusu olabilmektedir (Karatay, 2015).

Süreç temelli yazma yaklaşımında her aşamada yapılması gerekenler Çizelge 1’de özet olarak gösterilmiştir (Tompkins ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada da öğrencilere süreç temelli yazma kapsamında tartışmacı yazılar yazdırarak bu yazıların öğrencilerin yazar kimliklerinde herhangi bir değişikliğe sebep olup olmayacağı incelenmiştir.

Çizelge 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Aşamalarında Yapılması Gerekenler (Karatay, 2015; Tavşanlı, 2018; Göçer, 2019).

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	
Yazma Basamakları	Açıklama
Yazma Öncesi Hazırlık	Kişisel deneyime dayalı konu başlıklarını belirleme, yazma öncesi okumalar gerçekleştirme ve yazma prova çalışmaları yapma, yazıyı okuyacak kitleyi belirleme, yazma işlevinin işlevini tanımlama, okuyuculara ve işleve dayalı uygun bir form seçme işlemleri yapılır.
Taslak Yazı Çalışması	Kaba bir taslak yazma, biçimsel özelliklerden ziyade içeriğe odaklanılır.
Gözden Geçirme-Geliştirme	Yazıyı tekrardan okuma, yazıyı sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşma, yazı hakkında sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile tartışma, gelen önerilere göre yazıyı düzenleme, biçimsel değişikliklerden ziyade yazının yapısı üzerine çalışılır.
Düzeltilme	Yazıda genel düzeltmeler yapma, akranlarının düzeltmelerine yardım etme, biçimsel olarak yapılan hata ve eksikleri tanımlayarak düzeltme, son düzeltme için öğretmenle görüşme yapılır.
Paylaşma – Yayınlama	Yazılarını yayınlama ve gösterme aşamasıdır. Yazıları uygun kitleyle paylaşılır.

F. Yazar Kimliği

Yazar kimliği bireyin yazma kapasitesi, yazma başarı düzeyi, yazmaya yönelik algıları ve yazmaya yönelik öz yeterlilikleri gibi pek çok bileşeni kapsamaktadır. Bireyin yazmaya yönelik tüm bu sahip olduğu bileşenler yazar kimliğini ifade etmektedir. Öğrencinin ilk yazma eğitimi sürecinde sınıf ortamı,

akranlar, aile ve etkileşim içinde oldukları ortam büyük önem taşımaktadır. Yazma sürecini öğretmenin yönettiği ortamlarda, öğretmenin yazar kimliğini özellikle dil becerilerinin yoğun olduğu derslerde açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, yetiştirdikleri öğrencilerin yazma ile ilgili düşüncelerini şekillendirmekte ve yazar kimliklerinin oluşmasında temel yapı görevi görmesini sağlamaktadır (Pittam, Elander, Lusher, Fox & Payne, 2009).

Bireyin mevcut kimliği insan yaşamının pek çok alanını etkilediği gibi sahip oldukları sosyal çevre dinamikleri ve kültürel yapı aracılığı ile okur-yazarlık gelişimlerini de etkilemektedir (Norton & Toohey, 2004). Birey gördüğü, duyduğu, okuduğu veya yazılı veya sözlü olarak ilettiği mesajlardan etkilenmektedir. Bu mesajlardan yapmış olduğu çıkarımlarla aynı zamanda kendi yaşam tarzını da belirlemektedir (Bakhtin, 2010). Collier'e (2010) göre tüm iletişimi meydana getiren okuryazarlık, dinleme ve konuşma biçimleri kimlikle ciddi şekilde ilişkilidir. Bu anlamda kimlik bireylerin yazma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörlerden biridir. Kimlik, sosyo-kültürel çevrenin ve kişinin deneyimlerinin oluşturduğu ve gerektiğinde bir bütün olarak bireyi tanımlayan bir yaşam biçimidir. Aynı zamanda kimlik, insanların yazıyla ilgili düşüncelerini de şekillendirmektedir (Kauffman, 2006). Bireyin kimliğinin sosyal yaşamındaki yansımaları ile yazılarındaki mesajı iletme biçimi, ayrı ayrı değerlendirilemeyecek kadar güçlü bir ilişki içindedir. Yazma eylemi sadece bireyin duygu, düşünce ve hayallerini içeren bir süreç olarak görülmemelidir. Çünkü yazma eylemi, kişinin kendisini nasıl gördüğü ve temsil ettiği hakkında da ipuçları vermektedir (Flint & Cappello, 2003). Yazma eyleminin toplumsal, kültürel ve bireysel birçok alt dinamiği vardır ve bu dinamikler bir bütün olarak bireylerin yazılarını etkiler ve bu yönüyle yazıya kişisel bir kimlik kazandırır (Hyland, 2002).

Young'a (1996) göre bireylerin yazar kimlikleri; yazmaya nasıl anlam verdikleri, yazma etkinliklerine ne kadar hâkim oldukları, yazma becerilerini nasıl algıladıkları, yazma eylemine verdikleri değer ve daha önce deneyimledikleri yazma etkinlikleri ile şekillenmektedir. Bireyin tüm bu alanlarda küçük yaşlardan itibaren sahip olmaya başladığı inanç ve düşünceler, yazarın kimliğinin temelini oluşturur. Çünkü öğrenciler ilk okuryazarlık deneyimlerini bu yaşlarda yaşamaktadırlar. Bu noktada öğrencilere sağlanan okuryazarlık hem sosyal kimliklerinin hem de yazar kimliklerinin şekillenmesinde büyük önem taşımaktadır (Seban & Tavşanlı, 2015).

İlk okuryazarlık deneyimlerinde öğrencinin akranları ve öğretmenleri ile yapmış olduğu etkinlikler son derece önemlidir. Bu bağlamda yazar kimliğine sosyal çevre ile bütünleşmiş ve deneyimler üzerine kurulmuş bir yaşantı olarak da bakılabilir (Collier, 2010).

Ivanic'e (1998) göre yazar kimliğinin dört yönü vardır. Bunlar otobiyografik kişilik, tartışmalı benlik, yazar olarak benlik ve kişilik için olasılıklardır. Otobiyografik kişilik ya da benlik insanların herhangi bir yazma eyleminde yazarın yaşam tarzı, hayat öyküsü ve öz değerleriyle ile şekillenen kimlikleridir. Yazar kimliğinin bu yönü diğerlerine göre en kendine yakın olanıdır. Bireye özgüdür. Metin üretim sürecini belirler ve yazarın kimliği izlenebilir. Tartışmalı benlik, bir yazarın metin üzerinde bilinçli ya da bilinçsiz şekilde ilettiği mesajlardır. Yazar olarak benlik, yazarın toplumdaki konumu, görüşleri ve inançlarıyla ilgilidir. Tartışmalı benlik ve yazar olarak benlik yazarın sonradan kendi inşa ettiği benlikleridir. Yazar kimliğinin bu üç yönü gerçeklerle ilgilidir. Kişilik olasılıkları ise sosyo-kültürel bağlamda yazarın kendini kaptırdığı prototipik olasılıklardır.

Son yirmi yılda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişim ve kimlik yapılarının yetiştikleri çevre ve sahip oldukları kültürel bağlam ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Day vd., 2006). Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve nasıl bir öğretmen oldukları ile ilgili algılarını yansıtan öğretmen kimliklerinin yanı sıra, öğretmenlerin yazılı olarak kendilerini nasıl ifade ettiği, yani nasıl yazarlar oldukları da önemsenen konular arasına girmiştir (Danielewicz, 2014). Özellikle öğrencilere ilk okuryazarlık deneyimlerini yaşatan sınıf öğretmenlerinin yazar kimliklerinin daha köklü ve yapılandırılmış olması önemlidir. Çünkü öğretmenler tarafından sınıfta yapılacak okuma yazma çalışmaları, öğrencilerin ilk kez yazmayı deneyimleyecekleri süreçleri içermektedir. Bu aşamada öğrencilere sağlanan okuryazarlık desteğinin hem sosyal kimliklerinin oluşmasında hem de yazar kimliklerinin oluşmasında büyük önem taşıdığını ifade edilmektedir (Bourne, 2002). Öğretmenlerin yazar geçmişlerini analiz ederek onları tanımanın, onların yazarlık konusunda sahip oldukları değerleri bilmenin ve yazma öğretimi hakkındaki düşüncelerini alarak yazarların nasıl yetiştirileceğine dair fikirlerini öğrenmek de eğitim planlamasında gereklidir (Parr & Campbell, 2011). Yazarın kimliği için öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ve algıları, yazma öğretiminden kullandıkları yöntem ve tekniklerin seçiminde önemli rol oynamaktadır.

Ayrıca yazma öğretiminde uygulanan programın ve öğretim süreçlerinde tercih edilen yöntemlerin öğrencilerin yazma gelişimini önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Johnson, 2007). Örneğin süreç temelli yazma yaklaşımında (Tompkins, 2005; Tompkins & Jones, 2008; Johnson, 2008; Tompkins, 2010; Culham, 2010) ön plana çıkarılan akran dönütleri, kendi yazdıkları yazılara yönelik yapılan öz değerlendirme, yazılarını düzenleme ve paylaşma gibi süreçlerin öğrencilerin yazar kimliklerinde değerlendirme, düzeltme ve paylaşma konusunda farklılık yarattığı bilinmektedir. Aynı şekilde yazma atölyesi tekniği de kendi adına grup çalışması ve öğrenmeyi tercih ederek kolektif eylem, paylaşım ve sorumluluk alma, iş birliği/iş birliği içinde hareket etme yaklaşımı açısından öğrencilerin yazma kimliklerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

G. Yazmada Anlatım Türleri

Duygu ve düşüncelerimizi yazılı bir şekilde karşı tarafa aktarırken birçok farklı biçim kullanırız. Bu biçimlere betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı ve tartışmacı anlatım türlerini örnek verebiliriz. Yazma amacımız, belirlediğimiz hedef kitlenin özellikleri, yazar olarak bilgi birikimimiz bizi hangi biçimde yazacağımız konusunda yönlendirir (Göçer, 2019).

- **Betimleyici anlatım:** Bir kişinin, bir nesnenin ya da bir yerin dış görünüşü hakkında yazmadır. Aynı zamanda bireyin davranışları ve duyguları iç görünüşünü oluşturur ve bireyin kişilik özelliklerini de kapsar (Güneş, 2017). Betimleyici anlatımda beş duyu organının kullanılması ve gözlem başarılı bir betimleme yapılabilmesi için önemlidir. Betimleyici anlatımda önemli bir teknik olarak imge oluşturma tekniği de kullanılır. Bu teknikte yaşanmış bir olayın, olgunun daha iyi anlaşılabilir kılınması için zihinlerde somut kavramların oluşturulması hedeflenir (Göçer, 2019).
- **Öyküleyici anlatım:** Bir olayı, hatırayı, dönemi ya da kişiyi hikâyeye unsurları kullanarak anlatma biçimidir. Bu türde olay sıralaması vardır. Günlük yaşamda karşımıza çıkabilecek her türlü durum hakkında yazılabilir. Kullanılacak dil yazarın kendi seçimi olmalıdır (Güneş, 2017).
- **Açıklayıcı anlatım:** Bir konunun daha anlaşılabilir hale getirilmesi için başvurulan bir türdür. Bir olayın nasıl gerçekleştiğinden, bir kavramın ne

anlama geldiğinden, bir aletin nasıl çalıştığına kadar hemen hemen her durumun açıklaması için kullanılabilir (Göçer, 2019).

- **Tartışmacı anlatım:** Bir düşüncüyü, iddiayı ya da önermeyi çürütmek amacıyla yazma biçimidir. Bu anlatım türünde en az iki farklı görüş yer almaktadır. Yazar karşı tarafa kendi düşüncesini kabul ettirmeyi amaçlar (Karatay, 2015). Tartışmacı anlatımı diğer anlatım türlerinden ayıran tarafları, önerme, kanıtlama ve tanık göstermeye başvurmasıdır (Göçer, 2019).

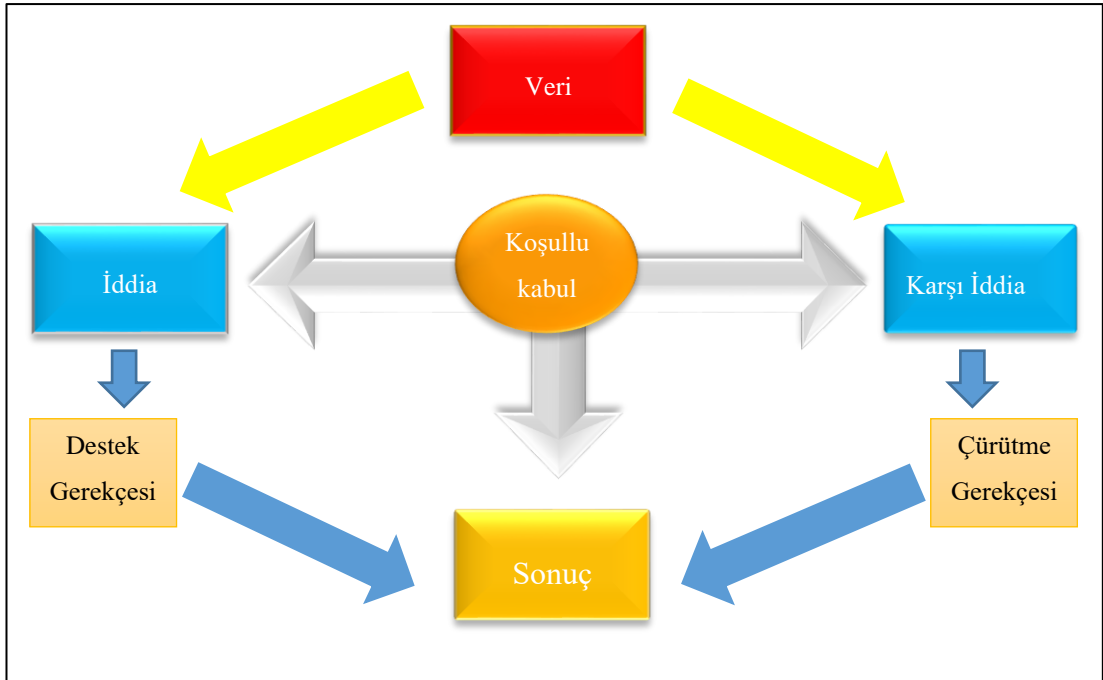
1. Tartışmacı yazma

Tartışma kelimesi, Türkçe Sözlük' te (TDK, 2011) “Birbirine karşı düşünceleri karşılıklı savunma, bir sorun üzerine sözlü veya yazılı olarak savunma” anlamına gelmektedir. Tartışmacı anlatım ise bir düşüncüyü desteklemek ya da yanlışlığını kanıtlamak için çeşitli görüş ve düşüncelerin savunulduğu bir anlatım biçimidir (Temur & Çakıroğlu, 2011: 32). Yazarın amacı okuyucuyu ikna etmek ve kendisi gibi düşünmesini sağlamaktır. Yeni fikirler üretmek için yansıtma esastır. Sonuç olarak, tartışmacı anlatım tarzının düşünceleri değiştirmeyi ve insanları düşünmeye sevk etmeyi amaçladığı söylenebilir (Coşkun, 2009: 82). Tartışmacı metin yazma öğretiminin amaçlarından biri de bireylerin hayat boyu karşılaştıkları tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme becerisini kazandırmaktır. Bu anlatım tarzında başarıyı sağlamak için; savunulan görüşü iyi seçmek, destek gerekçelerini iyi seçmek, konunun dışına çıkmamak, karşı olunan düşüncenin doğru olmayan yönlerini ortaya koymak ve düşünceleri savunurken yeterli ölçüde örnek ve verilere başvurmak gerekmektedir (Aldağ, 2006). Tartışmacı anlatımın dayandığı Toulmin modeli; sözlü sunumlarda ve muhakemeye dayalı yazılı metinlerde etkin olarak kullanılan bir muhakeme yöntemidir (Mavili, 2004). Toulmin, mantıksal argüman yaklaşımının günlük yaşamdaki tartışmaları açıklamak için yetersiz olduğunu fark etmiş, bu nedenle geleneksel çıkarım teknikleri yerine geriye dönük akıl yürütme çalışmalarına ağırlık vermiştir. Bu çalışmaların sonunda problem çözme ve karar vermede etkili olan Toulmin modelini geliştirmiştir (Aldağ, 2006).

Toulmin'e göre bir tartışma konusu; bilgi, iddia ve kanıt olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu modele göre bu üç ana unsur mantık süzgecinden geçirilerek aralarında bağlantı kurulmakta, gerektiğinde açık ya da örtülü olarak

karşıt görüşe yer verilerek eleştirel düşünme becerileri geliştirilmektedir (Mavili, 2004). Toulmin'in modeli altı unsurdan oluşmaktadır. Bunlardan üçü temel unsur (iddia, veri, garanti), üçü ise yardımcı unsurdur (destek, niteleyici, çürütme). Bu modele gerek görülmesi halinde yardımcı öğeler eklenebilmekte veya modelde değişiklikler yapılabilmektedir (Aldağ, 2006: 19). Toulmin Modeli'nde bazı sınırlık ve eksikliklerin bulunması nedeniyle, tartışmacı yazma konusunda daha işlevsel bir analiz modeline ihtiyaç duyulmuş ve bu modele yeni öğelerin eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Aldağ, 2006). Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından Toulmin Modeli'nin eksik ve sınırlılıkları değerlendirilmiş ve alan yazındaki tartışmacı yazma modellerinden de faydalanılarak yeni bir model olarak tartışmacı metin yapısı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yeni modelde tartışmacı metin; yazarın bir konuda ileri sürdüğü iddiasını düşünce geliştirme araçlarını kullanarak desteklediği, karşı iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı bir metin türü olarak tanımlanmaktadır. Yazarın tartışmacı metinlerdeki en önemli amacı, önyargılı olduğu bir konuda okuyucuyu ikna etmektir. Yazarın işlevi, okuyucunun kendisi gibi düşünmesini sağlamak ve okuyucuyu ikna etmek için ileri sürdüklerini kanıtlamak, ispatlamak ve onları inandırmaktır (Günay, 2007).

Tartışmacı metin yapısı, Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Tartışmacı metin aşamaları (Coşkun& Tiryaki, 2011).

Şekilde de görüldüğü üzere tartışmacı metnin "veri, iddia, karşı iddia ve sonuç" olmak üzere dört ana birimden ve "destekleyici gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul" şeklinde üç yardımcı birimden oluşmaktadır. Tartışmacı metnin yapısının Toulmin'in modeline önemli katkılar sunduğu söylenebilir (Coşkun & Tiryaki, 2011). Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından hazırlanan modelle tartışmacı metin yazma uygulaması gerçekleştirilerek öğrencilere çok sayıda metin yazma ve yazdıklarını değerlendirebilme becerisini kazandırabilme amaçlanmaktadır.

2.Tartışmacı yazmanın önemi ve gerekliliği

Tartışmacı metinde amaç, bir bakış açısını kanıtlamak, bir bakış açısını savunmak, alıcının fikrini değiştirmek ve alıcıyı ikna etmektir. Bir tezi geliştirme veya karşı tezi çürütme şeklinde yapılan tartışmacı metinler, öyküleyici ve betimleyici metinlerden farklıdır. Tanımlama, açıklama ve ispatın farklı yollarının kullanıldığı bu metinlerde mevcut iki tezden birini destekleyen deliller kullanılmaktadır. Savunulan fikirlerin ispat biçimleri ve örneklendirilmesi bu metinlerin genel özellikleridir. Tartışmacı metinlerin "ikna" ve "polemik" olmak üzere iki ana işlevi vardır. İkna işlevinde yazar, anlatımıyla okuyucuyu inandırmayı amaçlar, duygularını ya da gerçek nedenini söyleyerek okuyucuya kendi bakış açısını ve düşüncesini kabul ettirmek ister. Polemik işlevde ise kendi görüşü dışındaki görüşü alaya almak ve yasak düşüncenin tutarlı bir yanının olmadığını göstermek için tartışmaya girer, metni buna göre yapılandırır. Bu metinlerin diğer özellikleri, dilin göndergesel işlevinde kullanılması, duygu ve düşüncelerin basit, iddiasız ve kesin cümlelerle sunulması, tartışma konusunun temelini kesin bilgilere dayanması ve güvenilir olması, savunulan fikirlerin (iddia, tez) gerekçeli olarak açıklanması ve mantıksal bir yaklaşıma göre düzenlenmesidir (Karatay, 2014: 136-137).

Bir metnin kalitesini etkileyen en önemli faktörler düzenleme, detaylandırma ve ikna etmedir. Dolayısıyla bu üç unsurun, özellikle de "ikna"nın varlığı, tartışmacı metinde oldukça önemlidir. Tartışmacı metinlerde fikirleri mantıklı bir şekilde sunmak önemlidir. Tartışma konusu ile ilgili savunulan tezin sunumundan sonra, bu fikrin eksik, tutarsız veya kabul edilemez yönlerinin altı çizilir. Böylece karşı tez çürütülmüş olur. Tartışma hakkında tutulan görüş haklıdır ve bir tür kanıt kullanılır. Bu aşamada tartışmacı metnin başlangıç cümlesi ile son cümlesi arasında tutarlılık bulunmasına özen gösterilir. Bu tutarlılık, karşı tezin çürütüldüğü ve savunulan tezin

üstün kılındığı mantıksal bir düzende kendini gösterir. Metnin giriş bölümünde, tartışma konusu hakkında bazı bilgiler verildikten sonra, kanıtlamak istediğimiz görüş sunulmaktadır (Günay, 2007: 324-330).

3. Tartışmacı yazma ve yazar kimliği

Yazma becerisinin kazanılması kısa vadede gerçekleşmemektedir. Teknik bilgiye sahip olmak yazma konusunda tek başına yeterlilik göstermez. Ortaya bir ürün çıkarmaksızın, yazma sürecini özümsemek ve teoride edindiğimiz bilgilerin metin oluşturma sürecinde işe yaradığını görmek zordur. Yazma becerisinin geliştirilerek sürecin özümsemesi ve nitelikli metinler ortaya çıkarılabilmesi; bireyin gözlem gücüne, araştırma ve inceleme profilinin gelişmişliğine ve genel kültür olarak taşınmasına odaklanılmaktadır geliştirebilmek için çeşitli çalışmalara başvurulabilir. Bu çalışmalar; mantıksal bütünlük içinde yazmaya yönlendirme, karşılaştırma yapabilmelerini sağlama, sebep sonuç ilişkisi kurabilme ve analiz etme becerilerini geliştirme olabilir (Güneş 2017). Tartışmacı yazmada öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin yeterli olması tartışmanın da niteliğinin artmasına neden olmaktadır. Tartışma esnasında yeterli bilgi düzeyi ve kelime dağarcığı geliştiren birey bu becerileri geliştirmeyen bireylere karşı avantajlı durumdadır ve tartışma esnasında daha güçlü argümanlar üretebilmektedir (Aladağ, 2005). Tartışmacı yazma türünde ürün oluşturmak bir süreç gerektirir. Tartışmacı yazmayı diğer anlatım biçimlerinden ayıran özellikleri, yazarın sunduğu önermeler, önermelerini destekleyecek nitelikte sunduğu kanıtlar, düşünceyi inandırıcı kılmak için tanık gösterme durumlarıdır (Göçer, 2019). Süreç temelli yazmada yaklaşımında yazma becerisi öğretilirken öğrencilerin düşünme sürecine yoğunlaşmalarını sağlama, her aşamaya ilişkin plan yapma ve problem çözme becerilerini geliştirme, bağımsız düşünme ve karar verme becerilerini desteklemektedir (Karatay, 2015). Türkoğlu'na (2012) göre, bir yazarın kendi kimliğini bulması uzun ve disiplinli çalışmalar sonunda gerçekleşir (Akt. Göçer, 2019). Öğrenciler, yazma becerisinin herkeste var olduğuna ancak bu becerinin yazma çalışmalarıyla geliştirilebileceğine ikna edilmelidir. Öğrenim hayatlarında olumsuz sonuçlanan yazma deneyimleri, yetersiz alınan geri bildirimler öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durum öğretim sürecinin her aşamasında öğrenci, öğretmen ve veli etkileşiminin sağlandığı yazma, yazdıklarını paylaşma ve değerlendirme çalışmaları yapılarak ayrıca öğrenciye kimliğini geliştirici etkinlikler, gözlemler ve

olumlu yazma deneyimleri yaşatılacak ortam sağlanarak düzeltilebilir (Karatay, 2015). Young'a (1996) göre, bireylerin yazar kimlikleri, yazma konusundaki şemalarını nasıl anlamlandırdıklarına, yazma yetkinliklerine, kapasitelerine ve tecrübelerine göre şekillenmektedir (Seban & Tavşanlı, 2015). Bu bağlamda, tartışmacı yazma gibi bireyi zihinsel olarak dinamik tutan ve devamlı argüman üretmeye zorlayan bir anlatım biçiminin öğrencilerin yazar kimliğine nasıl yansımalarının olacağı merak konusudur.



III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

A. Araştırmanın Modeli

Tartışmaya dayalı yazmanın ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazar kimliklerine yansımalarının incelendiği bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar dünya üzerinde bir gerçek değil birçok gerçeğin var olduğunu, aynı olay ya da durum hakkında farklı bakışçıları olabileceğini temel alır. Araştırmacı olayları veya durumları katılımcıların bakış açılarından anlamaya çalışır (Büyüköztürk & vd. 2018).

Araştırmamızda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum araştırmaları bir ya da birden fazla olayın, ortamın, sosyal grubun ya da sistemlerin derinlemesine incelenmesi yöntemidir. İncelenen bu gruplar arasında bir sınıf olabileceği gibi birden fazla sınıfta yer alabilir (Büyüköztürk & vd. 2018). Durum araştırmaları nitel araştırma yöntemleri içinde en yaygın kullanım alanı olan yöntemlerden biridir. Bu araştırma yönteminin kullanılmasının en önemli nedenleri arasında nicel araştırma yöntemlerinin sosyal ve davranışsal problemlere karşı bütüncül değerlendirme yapabilme olanağı sağlayamamasıdır (Güçlü, 2021). Bu bağlamda araştırma için en uygun desenin durum çalışması olduğuna karar verilmiştir.

Bu araştırmada, aynı sınıfta eğitim gören ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile uygulamalı bir çalışma yapılmıştır. Durum çalışmalarında, genellikle birbirini tanıyan, etkileşim sağlayan ve aynı mekânı paylaşan bir grup katılımcı tanımlanır (Büyüköztürk & vd. 2018). Bu bağlamda araştırmada yer alan katılımcıların aynı sınıfta öğrenim gördüklerinden dolayı aynı ortamı paylaştıkları bilinmektedir. Öğrencilerin tamamı okuma yazma bilmektedir. Öğrencilerin ailelerinden gönüllülük

formları ile izin alınmış ve okul yöneticilerinin de bilgisi dâhilinde uygulama çalışmaları yürütülmüştür.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adına, inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinin sağlanması için bazı işlemler gerçekleştirilmiş (Lincoln & Guba, 1985) ve bu işlemler kayıt altına alınmıştır. Böylelikle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

B. Çalışma Grubu

Bu araştırmamızın çalışma grubunu İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde özel bir ilkokulun üçüncü sınıfında eğitim gören yirmi dört öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcılarının on ikisi kız, on ikisi erkektir. Katılımcıların öğrencilerin hepsi okuma ve yazma bilmektedir. Genel olarak katılımcı öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarı düzeyi ortalamanın üzerindedir. Bu öğrencilerden yirmi ikisi, ikinci sınıftan itibaren her hafta düzenli olarak bağımsız yazma çalışması yapmaktadır. İki öğrenci ise üçüncü sınıfta bağımsız yazma çalışmalarına başlamıştır.

Çalışma öncesinde ve sonrasında Tavşanlı'nın (2019) çalışmasında yer alan yarı yapılandırılmış yazar kimliği soruları her bir öğrenciye sorularak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. İlk görüşme sonrasında öğrencilerle Türkçe dersi yazma öğrenme alanına yönelik dört adet tartışmacı metin yazılmıştır.

MEB (2019), Türkçe dersi öğretim programında 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik haftada bir ders saatinin bağımsız yazma çalışmalarına ayrılmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir. Yapılacak yazı çalışmalarıyla öğrencilerin yazının biçimsel özelliklerini kavrayıp uygulamalarının yanı sıra kendilerine özgü yazma becerileri de edinmeleri ve edindikleri bu becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Yapılan çalışmamızda öğrencilerin tartışmacı yazma türünde gerçekleştirdikleri çalışmalar ile yazar kimliklerini desteklemeleri hedeflenmektedir.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda elde ettiğimiz nitel veriler uzman görüşü almış yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının önceden belirlenmiş soruları sormasının yanı sıra görüşme anında gidişata göre farklı sorularda sormasına olanak

tanımlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular açık uçludur. Katılımcıların durum karşısındaki algılamalarını ve farkındalıklarını ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle katılımcıların cevapları sınırlandırılmamaktadır (Güçlü, 2021; Luna & Berg, 2017).

Araştırmamızda kullanılan öğrenci görüşme formu Tavşanlı (2019) tarafından hazırlanmış ve daha önce uygulama çalışması tamamlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formudur. (Ek-1) Görüşme formunda yer alan görüşme soruları tüm katılımcı öğrencilere yöneltilmiştir. Araştırmanın derinleştirilebilmesi için görüşmenin akışına bağlı olarak yan sorularla görüşmeler desteklenmiştir (Türnüklü, 2000; Berg, 2001). Araştırmacı tarafından yöneltilen soruların katılımcıların yaş seviyeleri göz önüne alınarak anlaşılır ve net olmasına dikkat edilmiştir. Verilerin toplama sürecinde görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüş ve güvenirliliğin sağlanması için iki ayrı ses cihazı kullanılmış ve ses kayıtları karşılaştırılmıştır. Elde edilen ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılarak görüşmeler araştırmacı ve uzman kişi tarafından kodlanarak temalara ayrılmıştır.

D. Uygulama Süreci

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulama yaptırmak üzere araştırmacı ve uzman tarafından dört adet tartışmacı metin konusu seçilmiştir. Bu konu başlıkları şöyledir:

Futbol eğlenceli bir oyun mudur? Neden?

Sence en iyi meslek hangisidir? Neden?

Bir hayvanı evcilleştirip evde beslemek istiyorsun. Bu hangi hayvan olurdu? Neden?

İnsanlığın iyiliği için nasıl bir icat yapmak isterdin? Neden?

Konu başlıklarını seçerken araştırma grubunda yer alan öğrencilerin farklı görüş bildirecekleri konular üzerinde durulmasına özen gösterilmiştir. Her bir tartışmacı metin konusu için iki hafta -beş ders saati- ayrılmıştır. Öğrenciler her konu başlığına ait tartışmacı yazmaya dayalı metinlerini süreç temelli yazma aşamalarına göre oluşturmuşlardır. Her aşama için bir ders saati ayrılmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin seçilen tartışma konuları ile ilgili ön bilgilerinin yoklanması için grafik örgütleyicilerden beyin fırtınası şablonu kullanılmıştır (Ek-2). Araştırma

grubunda yer alan öğrencilerden konu ile ilgili kendi benimsedikleri fikirleri yazmaları istenmiştir. Yazılarında karşılarındaki kişilerin fikirlerini çürütecek iddialar sunmaları beklenmiştir. Yazarlar ilk taslak metinlerini oluşturduktan sonra akranları tarafından kontrol edilerek yazım ve noktalama yanlışları düzeltilerek metni tekrar oluşturmaları istenmiştir. Son olarak yazarlar aldıkları geri bildirimler sonucunda yazılarını tekrar yazarak sınıfta akranlarıyla paylaşmışlardır. Her metin sonrası akran değerlendirme (Ek-3) ve öz değerlendirme (Ek-4) formu doldurulmuştur.

E. Veri Toplama Süreci

Araştırmamızın verilerini yazar kimliğine dayalı olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme soruları oluşturmaktadır. Çalışma öncesinde araştırmanın yapılacağı kurumdan izin alınmıştır. Ardından veli onam formu ile velilerden gerekli izinler alınarak öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerle yapılan çalışmalar sonrası iki hafta bir metin olmak üzere dört tartışmacı metin oluşturulmuştur. Metin oluşturma süreci sona erdikten sonra öğrencilerle tekrar yarı yapılandırılmış yazar kimliği soruları kullanılarak görüşme sağlanmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen verilerle öğrencilerin “Tartışmaya Dayalı Yazmanın Yazar Kimliklerine Yansımaları” hakkında görüşlerine ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma araştırmacı tarafından 15 haftanın sonunda tamamlanmıştır.

F. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi özellikle metinsel verilerin çözümlenmesinde kullanılarak başarılı şekilde analiz edilmesine yardımcı olan bir araştırma yöntemidir (Güçlü, 2021). Analize başlamadan önce genellikle elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülmektedir (Zhang & Wildemuth, 2009). İçerik analizinde elde edilen veriler kodlanarak bilgi içeriğine dönüştürülür (Lune & Berg, 2017). Kodlanan veriler sistematik şekilde düzenlenir ve gizil anlamların ortaya çıkarılmasında yardımcı olur (Merriam & Tisdell, 2016). Araştırma kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler çift ortamda kayıt altına alınarak veriler araştırmacının kendisi tarafından karşılaştırılarak yazıya geçirilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler kodlara ayrılarak çözümlenmiş ve yorumlanarak çalışmaya

eklenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından bir araya gelerek tema ve alt temalara ayrılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği “Araştırmanın güvenilirliği $\text{“Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı %89 olarak bulunmuştur. Araştırmanın bulgular bölümünde gerçekleştirilen görüşmeler etik kurallar gereği öğrenci isimleri verilmeden anonim bir şekilde Ö1, Ö2.... Ö21 olarak verilmiştir.



IV. BULGULAR

Araştırmamızın bu bölümünde tartışmaya dayalı metin yazmanın ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerindeki yansımaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda toplanan veriler, araştırmacı ve uzman tarafından içerik analizi yapılarak tema ve alt temalara ayrılmıştır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış yazar kimliği sorularına verdikleri cevaplara göre; yazmada çevre etkisi, iyi yazarın özellikleri, öz farkındalık, yardım almaya yönelik tutum, yazının düzeltilmesine yönelik tutumlar, yazmada metin tercihi, yazmaya yönelik tutumlar ve yazmayı tetikleyici etmenler olmak üzere toplamda dokuz tema elde edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen tema ve alt temalar çizelge 2’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

A. Yazmada Çevre Etkisi

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrenciler uygulama öncesinde yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda yazılarında çevre etkisinin önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir. “Beğenilme” isteği ve “gerçek yaşamdan esinlenen olaylar” hakkında yazmak öğrencilerde öne çıkan alt temalardır. Öğrenciler söylemlerinde yazdıkları hikâyeleri özellikle yakın çevrelerinden görecekları takdir görmek için yaptıklarını, beğenilme arzusunun onları mutlu edeceğini, yazılarında daha çok günlük hayatta yer alan olaylara ve gözlemlerine yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Bir öğrenci ise yazdığı metinlerin çevresinden takdir görememe duygusunu söylemlerinde dile getirmiş ve araştırmacı ve uzman tarafından bu söylem verilen alt temalarda aşağılanma alt teması olarak yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Önemli. Kötü yazarsan arkadaşların dalga geçebilir.” (**aşağılanma**)

Ö5: “Mesela ben evde bir sürü etkinlikler yapıyorum. Yazı yazmakla ilgili. Hikâyeler yazıp aileme okuyorum. Çok beğeniyorlar ve bana 100 puan veriyorlar.” (**beğenilme**)

Ö6: “Önemli tabii herkesin okuması gerekir. Bazıları etkiler bazılarını etkilemez. Kötü yazan birisi ise kimse okuduğunu anlamaz. Ama güzel yazan biri ise herkes onu beğenir ve tebrik eder. Mutlu olurum.” **(beğenilme)**

Ö7: “Gördüklerimden fikir alarak yazarım. Mesela benim konum öğretmen. Öğretmenim çalışıyordu. Bir öğrenci ona gelip bir soru soruyordu. Bunu hikâyeye geçirip ondan sonrasını fikirlerle üretebilirim.” **(gerçek yaşamdan esinlenme)**

Öğrencilerle yapılan tartışmaya dayalı metin yazma süreci sonunda ise öğrencilerin bu tema başlığı altında “iletişim aracı olarak yazma” olarak bir yeni alt tema daha oluşturdukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler söylemlerinde gerçek hayatta yaşanan olaylar hakkında yazmanın, yazılarında gerçek bilgiler vermenin, yakın çevrelerine ait olay, durum ve gözlemleri yazmanın kendilerini daha mutlu ettiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca yine yazılarında beğenilme arzusunun ön planda olduğu görülmektedir. Ön görüşmede aşığılanma alt temasına ait söylem geliştiren öğrencinin ise hala yazılarının beğenilmemesinden ve çevreden gelen olumsuz tepkilerden çekindiğini ait söylem yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin son görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö4: “Gerçekte olan gördüğümüz. Kendi yaşadığım ya da başka birinin yaşadığı olaylar üzerine yazmak. Duyduğum konular üzerinde daha çok hoşuma gidiyor.” **(gerçek yaşamdan esinlenme)**

Ö7: “Bence çok önemlidir. Hayatımızı kolaylaştırır. Çünkü eğer yani konuşma imkânınız yoksa yazmak bence en iyi haberleşme yoludur ve iyi yazamazsanız başka kişiler sizinle iletişim kuramayabilir. Anlaşmazlıklar olabilir.” **(iletişim aracı olarak yazma)**

Ö7: “Bence öğrendiği bilgilerden yola çıkması lazım. Çünkü bilgiler zaten içine gözlemi de alır, yaşadıkları da alır. Yani canım istediğimde, sıkıldığımda bence en iyi yöntem yazmak. Çünkü duygularını yazarken sanki başka bir dünyaya ışınlanıyormuşsun gibi. Yani ben sadece hikâye yazma ödevlerinde yazmıyorum. Bu yazdığım konular yaşadıklarım, öğrendiklerim ve bilgiler içeriyor. Bazen de küçük küçük böyle çocuk hikâyeleri yazıyorum kardeşime.” **(gerçek yaşamdan esinlenme)**

B. İyi Yazarın Özellikleri

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrenciler, uygulama öncesinde yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda iyi yazarın özelliklerinin yazma çalışmalarının başarısında önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Öğrenci söylemleri alt temalara ayrıldığında “araştırmak yapmak”, “iyi bir kaleme sahip olmak”, “yazarlık eğitimi almak”, “içeriksel kalite”, “yazı çalışmaları yapmak”, “yazım kurallarını bilmek”, “iyi bir dinleyici olmak” ve “yazarın kişilik özellikleri” üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö5: “Güzel yazı yazıyor olması. Sürekli yazıyorlardır. Sürekli tekrar yapıyorlardır. Kendilerini geliştiriyorlardır.” **(yazı çalışmaları yapmak)**

Ö7: “Bence önemlidir. Çünkü anlamsız bir hikâye hiç şey açıklamaz. Mesela birisine diyelim ki doğum günün kutlu olsun. Hani bir tebrik kartı veya bir şey yazarken gönderdiği kişi onu okuyamaz. Okuyamaz ve abuk sabuk bir şey yazdığını onunla dalga geçtiğini düşünür ve böylece hayatı değişir.” **(içeriksel kalite)**

Ö7: “Kalemimin uçlu kalem olması daha güzel olacaktır. Güzel bir yazımızın olması gerekir yoksa kimse yazımızdan anlamaz.” **(iyi bir kaleme sahip olmak)**

Ö8: “Hepsinin hikâye yazması. Türkçeyi seviyorlar. Yaza yaza artık alışıyor elleri. Ben yazmayı sevmiyorum o yüzden elim alışmıyor. Kötü yazıyorum ben. Metnin kalitesi hayal gücüne bağlı.” **(kişisel özellik (hayal gücüne sahip olma)) / (içeriksel kalite) / (yazma çalışmaları yapmak)**

Ö12: “İlk önce çok çalışmak gerekiyor. Sonra eğitim almak gerekiyor. Artık yazar olup bir şeyleri yazıp kitabına koyabilirsin ama bir tane siteden yardım almanız gerekiyor. Bilmiyorum ama birinden yardım alırsanız daha güzel olur.” **(yazarlık eğitimi almak) / (teknoloji araçlarını kullanmak)**

Ö15: “İyi okumam lazım. İyi yazmam lazım. Hatalarıma ve noktalama işaretlerine dikkat etmem lazım.” **(kitap okumak) / (yazım kurallarını bilmek)**

Öğrencilerle yapılan tartışmaya dayalı metin yazma süreci sonunda ise bu tema başlığı altında “meslek sahibi olmak”, “kendine güvenmek” ve “görev paylaşımı yapmak” kişisel özellik (güzel ahlak sahibi olmak) olarak dört yeni alt tema oluşturdukları gözlemlenmiştir. Ön görüşmede yazmaya karşı olumsuz tutum

geliştiren bir öğrencinin yapılan uygulama sonucunda kendine güvenmek alt teması başlığında olumlu söylem geliştirmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin son görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Yazımı düzeltmek. Güzel hikâyeler yazmak. Aslında kendimize güven duymamız lazım. Güvenirsek güzel şeyler de ortaya çıkar. Kitap okumamız lazım. Bunları yaparsak iyi bir yazar olabiliriz.” (**kendine güvenmek**)

Ö11: “Ben aslında büyüyünce yazar olacağım. S*** editör olacak, N*** da resimleri çizecek. Yani hikâyenin güzel olması, N***’nın da onu güzel çizmesi ve S***’nin iyi editörlük yapması iyi olur. Kitap okurum, çok yazı yazarım, ailemden fikir alırım. Yani ben araştırırım birazcık. Dinozorlar ile ilgili çok kitap okumak gerekir, araştırma yapmak gerekir.” (**görev paylaşımı yapmak**) / (**araştırma yapmak**) / (**kitap okumak**)

Ö15: “Önemli. Yani, yani büyüyünce böyle güzel bir meslek olmayabilir. Ama güzel yazarsa güzel okursa büyüyünce yazar olma şansı büyük yani.” (**meslek sahibi olma**)

C. Öz Farkındalık

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrenciler, uygulama öncesinde yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda öz farkındalık teması altında öğrencilerin yazar kimliklerine ait söylemleri yer almaktadır. Yapılan ön görüşmelerde yer alan söylemlere göre öğrencilerin sekizi kendini başarılı bir yazar olarak nitelendirirken, on üç öğrenci orta seviyede iki öğrenci ise kendilerini yazar olarak görmediklerini ve bu konuda başarısız olduklarını dile getirmişlerdir.

Bu temaya ait alt temalar derecelendirilmiş olarak belirlenen “orta”, “kötü” ve “başarılıdır”. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö5: “Başarılıyım. Bu konuda annem bana biraz yardımcı oluyor. Ailemden ilham alıyorum. Annem çok beğeniyor. Ben de çok beğeniyorum.” (**başarılı içeriksel kalite**)

Ö7: “Aslında iyi bir yazarım bir tık gerisindeyim demeliyim. Çünkü ben yazdıklarımı kalemle düzeltiyorum. Silgi kullanmıyorum. Böylece de kötü oluyor hikâyeye. Yani içeriğinde iyiyim yani. Hikâyelerimi mesela doğru düzgün yazıyorum.

Karmakarışık yazarsan güzel olmuyor.” (orta (bazı metin türlerinde başarılı bazılarında başarısız))

Ö11: “Başarısız. Çünkü bütün bunları yapmıştık iğrenç olmuş. Annemle beraber yaptım. Bu sayfayı yırtık. Artık hep annemle yapıyorum.” (kötü (içeriksel olarak yetersizlik))

Ö12: “Orta düzeyde. İlk önce ilk hikâye yazdığında annemden yardım almaya başladım. Ondan sonra yardım almamaya başladım. Kendi kendime yazmaya başladım. Hikâye yazmadan önce düşünüyordum.” (orta (içerik olarak yetersizlik))

Öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen verilerin içerik analizlerine göre kendini başarısız ve orta düzeyde başarılı gören öğrencilerin ön görüşme ve son görüşmeleri arasında ciddi bir etki olmadığı gözlemlenmiştir. Orta düzeyde olan öğrencilerin çoğunluğu kendilerini yine orta ve kötü düzeyde olarak kendilerini tanımlayanlar aynı şekilde söylemlerini dile getirmişlerdir. Fakat başarılı olarak gören öğrenciler neden başarılı olduklarına dair yeni alt söylemler geliştirmişlerdir. Bu söylemler, “iyi (şekil olarak iyi yazdığı için)”, “çoğunlukla başarısı (içeriksel kalite)”, “başarılı (takdir edilme)”, “öz düzenleme” (yazdıklarını kontrol etme) becerisidir.

Ö7: “Mesela yazma konusunda doğru bilgileri yazmak çok önemli. Eğer yanlış bilgi yazarsak bunun sonucu bir insanın zararına neden olabilir. Ayrıca da bir şeyleri uydurmamak gerekir. Mesela gerçekte balonla uçabilir dediğimizde bir çocuk balonu alıp eğer balkondan atlayıp uçmaya çalışırsa kötü olur. Yani doğru bilgiler vermeye özen göstermeliyiz. Yani yazarlığım hakkında bence fazla övünmeyeyim. Yani birazcık iyiyim. Bence çok iyi değilim çünkü çok iyi olmak için olmak için düşüncelerimizin çok büyük olması lazım. Ve doğru bilgiler vermeye özen göstermemiz lazım. Çocuk kitaplarında da sonunda bilmece sorarak onların kafalarını dağıtıp bir yere odaklanmasını sağlayabiliriz.” (başarılı (içeriksel kalite))

Ö18: “Aklımızdan geçen her şeyi yazmamız gerekiyor ama ondan önce kontrol etmemiz gerekiyor.” (öz düzenleme (yazdıkları kontrol etme))

Ö18: “Başarılı. Çünkü yazdığım her şeyden aferin alıyorum.” (başarılı (takdir edilme))

D. Yardım Almaya Yönelik Tutum

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrenciler, uygulama öncesinde yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda yardım almaya yönelik tutum teması altında beş tane alt tema oluşturmuşlardır. Bu alt temalar “tamamen olumlu”, “çoğunlukla olumlu”, “kısmen olumlu”, “kısmen olumsuz” ve “tamamen olumsuzdur”. Bu alt temalardan “tamamen olumlu” alt teması sadece ön görüşmelerde elde edilmiş son görüşmelerde bu alt temaya ait öğrenciler tarafından söylem geliştirilmemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö3: “Bence yardım alınabilir.” **(tamamen olumlu)**

Ö7: “Bence yardım alınmamalı. Eğer yardım alınırsa fikirleriniz düşer çünkü hep anneniz fikir verir.” **(tamamen olumsuz)**

Ö16: “Bence kendi hayal gücünü kullanmak çok daha iyi bir fikir. Hikâye de bozulabilir.” **(tamamen olumsuz)**

Ö17: “Bence yardım alınca kendi duygularını anlatamıyorsun.” **(tamamen olumsuz)**

Ö19: “Alınabilir ama bence çok az alınmalı.” **(kısmen olumlu)**

Yardım almaya yönelik tutum teması altında öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen verilere göre ön görüşme ve son görüşme arasında kayda değer bir etki olduğu gözlemlenmiştir. Yardım almaya “tamamen olumsuz” bakan beş öğrenci yapılan çalışmalar sonrasında “çoğunlukla olumlu” tutumuna yönelmişlerdir. Yardım almaya yönelik “çoğunlukla olumlu” tutumu gösteren altı öğrenci ise yapılan son görüşmelerde “kısmen olumlu” olarak görüş bildirmişlerdir. Bir öğrenci tamamen olumlu olan görüşünü “çoğunlukla olumlu” olarak değiştirmiş, diğer bir öğrenci ise “kısmen olumlu” olan görüşünü “çoğunlukla olumlu” olarak değiştirmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin son görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Yazarken aklına gelmeyen bir şey olursa azıcık yardım alabiliriz.” **(çoğunlukla olumlu)**

Ö7: “Bence yardım alabiliriz. Bunda bir sorun yok ama sadece büyüklerimizin bu hikâyeyi yazmasına da izin vermemeliyiz. Çünkü bu bizim hikâye başarımızı düşürür ve sadece kopya alıp yalancılık yapmamıza yarar.” **(kısmen olumlu)**

Ö10: “Bazen alınabilir ama bazen almasak daha iyi olur. Çünkü o zaman bizim beynimiz gelişmez. Yardım aldığımız kişinin daha çok gelişir. Ama ufak tefek alıp biz daha çok bulursak, bizimki daha çok gelişir.” **(kısmen olumlu)**

Ö14: “Artık almamız gerektiğini düşünüyorum. Büyüdük artık. Kendi hayal gücümüze erişmeliyiz. Yardım mesela annemiz bir şey yardığımızda kontrol etmek için bakabilir. Bence bu yardım olmalı. Böyle bir şeyler yapabiliriz.” **(kısmen olumsuz)**

E. Yazının Düzeltmesine Yönelik Tutumlar

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrencilere yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda yazının düzeltilmesine yönelik tutum teması altında olumlu ve olumsuz olmak üzere derecelendirilmiş iki alt tema oluşturmuşlardır. Analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre yazar olarak başarılı performans gösteren öğrencilerin yazının düzeltilmesine yönelik olumsuz tutumu daha fazla göstermektedirler. Bu düzeltmeleri yetersizlik olarak ifade etmektedirler. Yazarlık performansı orta seviyelerde olan öğrenciler ise yazılarının düzeltilmesinden memnuniyet duyduklarını ve hatalarını görme sansı elde ettiklerini dile getirmektedirler. Yazarlık performansı düşük olan öğrenciler ise yazılarının düzeltilmesinden memnun olmadıklarını çünkü tekrar yazmanın onları yoracağını söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Mutsuz. Çünkü bu hikâyeye emek verdim. Karşımdaki çok kötü diyor.” **(olumsuz (yetersizlik))**

Ö3: “Kötü hissetmem. Çünkü onu doğru yapar bende öğrenirim.” **(olumlu (hatalarının farkına varma))**

Ö7: “Kendimi kötü hissediyorum. Kendimin güzel yazdığımı düşünüp de yani iki kişi bile olsa bunun kötü olduğunu söyleyince kendimi üzgün hissediyorum.” **(olumsuz (yetersizlik))**

Ö18: “İyi hissederim. Yanlışlarımı düzeltir.” **(olumlu (hatalarının farkına varma))**

Ö20: “Daha mutlu hissederim. Çünkü yazımı düzeltmiş olurum” **(olumlu (hatalarının farkına varma))**

Yazının düzeltilmesine yönelik tutum teması altında öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen verilere göre ön görüşme ve son görüşme arasında söylemler arasında önemli bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Yazının düzeltilmesine olumsuz bakan dört öğrenci olumlu yönde görüş bildirerek yazıların düzeltilmesiyle hatalarının farkına varacaklarını dile getirmişlerdir. Daha önce olumlu yönde görüş bildiren dört kişi ise bu durumun onları yetersiz göstereceğini ifade etmişlerdir. Yazarlık performansı başarılı olan öğrencilerin görüşlerinde ise herhangi bir değişiklik olmamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin son görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Eğer yanlışım çok çıkarsa üzülüyorum. Çıkmazsa seviniyorum. Mesela hepsi yanlış çıkarsa çok üzülürüm.” **(olumsuz (yetersizlik))**

Ö3: “Kendi kendime yapabilirim. Kendi yazımı kendim kontrol edip düzeltmeye çalışırım.” **(olumsuz (öz denetim))**

Ö4: “Kötü hissetmem söylenilenlere bakarak daha da iyisini yapmaya çalışırım” **(olumlu (hatalarının farkına varma))**

Ö7: “Kendimi yani utangaç hissederim. Çünkü birinin benim yazımı beğenmemesi benim utanmama sebep olur acaba kötü mü yazdım diye. Yani olmam. Çünkü birisi hikâyemi beğenmezse okumaz ve benim tüm emeklerim boşa gider.” **(olumsuz (yetersizlik))**

Ö8: “Kendimi iyi hissediyorum çünkü yazdığım metinde yanlışım çıktığında bir sonrakinde daha iyi yazabileceğimi düşünüyorum.” **(olumlu (hatalarının farkına varma))**

Ö24: “Güzel yazdıklarında mutlu oldum. Kötü yazdıklarında çok mutlu olmadım ama ona da mutlu oldum çünkü benim yanlışımı onlar buldu.” **(olumlu (hatalarının farkına varma))**

F. Yazmada Metin Tercihi

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrencilere yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda yazmada metin tercihi teması ortaya çıkmıştır. Bu temanın ön görüşmede yer alan alt temaları “şiiir”, “hikâye edici metin”, “bilgi kartı” ve “masal” olarak belirlenmiştir. İlkokul ikinci sınıftan bu yana her hafta düzenli olarak verilen yönerge kapsamında yazma çalışmaları yapan öğrenciler çalıştıkları metin türleri ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö7: “İki tane şey mutlu etti. Bir tanesi şiiir bir tanesi ise bilgi kartı yazmak. Yani bilgi kartı yazıp da başka kişilerle hem oynayıp hem öğrenmek güzel bir duygu. Bir de şiiir yazarken mesela ben 2. sınıfta yazmıştım on bir kıta. Onu yazarken düşünün de güzel şeyler yazmak beni mutlu ediyor.” **(bilgi kartı) / (şiiir)**

Ö14: “Hikâye yazmak daha eğlenceliydi. Çünkü kendini düşünüyorsun ve kendi eğlenceli hikâyeni kendin yazıyorsun.” **(hikâye edici metin)**

Ö18: “Masal. Çünkü çocukları da mutlu ediyor.” **(masal)**

Ö24: “Daha önce hikâyeler yazdım. Bazı zamanlar şiiirler yazdım. Hikâye yazmak daha mutlu etti. Çünkü hem düşünmeyi ben çok seviyorum hem de hikâye yazmak hoşuma gidiyor. **(hikâye edici metin)**

Yazmada metin tercihi teması altında öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen verilere göre öğrencilerin tercihlere etki eden yeni bir metin türü olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerle araştırma boyunca yapılan dört tartışmacı metin oluşturma sürecinin öğrencilerin metin tercihlerinde bazı değişiklikler yaptığı gözlemlenmiştir. Çoğunluğunun tercihi şiiir olan on bir öğrenci yeni tanıştıkları bu metin türü ile alakalı yazma çalışmaları yapmaktan hoşlandıklarını dile getirmişleridir. Çalışmaya katılan öğrencilerin son görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Hikâye de istediğini yapabiliyorsun. Maceralı şey yapabiliyorsun, bir sürü şey yapabiliyorsun. Ama şiiirde bazı şeyler yapman gerekiyor. Şiiirde direk şiiir yazman gerekiyor ama hikâyede daha fazla şey yapabiliyorsun. Mesela diyalog yazabiliyorsun.” **(hikâye edici metin)**

Ö5: “Tartışma metni Hayal gücümüzü kullandık. Düşüncelerimizi ortaya koyduk. Ve karşı tarafı ikna etmeye çalıştık. Düşüncelerimizi onlara ispatlamaya çalıştık.” **(tartışmacı metin yazma)**

Ö6: “Ayrıt edemem. Şiir yazmak beni mutlu ediyor. Çünkü şiirde bazı duygusal kelimeler de olabiliyor. Üzücü de olabiliyor. Bütün şaşırtacak cümleler de oluyor.” **(şiir)**

Ö7: “Beni en çok en çok şiir yazmak mutlu ediyor. Çünkü hikâyeleri çocuklar “Ben artık büyüdüm. Bunu okuyamam.” dediklerinde ben çok üzülüyorum. O yüzden ben şiir yazmayı en çok seviyorum. Çünkü şiir yazdığın zaman küçük büyük herkes okuyor. Ve bu şiirler de bir şey anlatmak için yazdığımın çok mutlu oluyorum.” **(şiir)**

Ö8: “Hikâye yazıyoruz, şiir yazıyoruz. Bir tane hangi mesleği sevdiğimizi yazdık. Tartışma metni yazmak. Tartışma metninde kendin daha güzel kendini yazıyorsun ve kendini daha iyi ifade edebiliyorsun. Mesela, hangi hayvanı beslemek istersin? Neden? Hangi hayvanı evcilleştirip evde beslemek istersin. Mutlu oldum. Karşımdaki kişileri ikna ettiğimi düşündüm.” **(tartışmacı metin yazma)**

Ö15: “Masal çünkü gerçek olmayan şeyleri istediğin gibi kafadanatabiliyorsun. Konuşabiliyorsun, uçabiliyorsun. Süper güçlerin oluyor. Böyle ama hikâyede gerçekleri anlatmak zorundasın.” **(masal)**

Ö16: “Tartışma metinleri. Araştırma seviyorum.” **(tartışmacı metin yazma)**

Ö20: “Tartışma metni. Bilmiyorum ki. Böyle bir şeyler yapıyorsun, yazıyorsun. Yani bir düşünceyi karşı tarafa ispatlamak hoşuma gitti.” **(tartışmacı metin yazma)**

Ö24: “Bol bol kitap okuyorum. Düşündüklerimi kâğıtlara yazıyorum. Yazma ile ilgili daha önce etkinlikler yaptık. Şiir yazdık, hikâye yazdık. En son tartışma metni yaptık. Tartışma metni yazmak. Bilmiyorum. Düşüncelerini başkasına savunmak hoşuma gitti.” **(tartışmacı metin yazma)**

G. Yazmaya Yönelik Tutumlar

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrencilere yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda yazmaya yönelik tutumlar teması ortaya çıkmıştır. Yapılan öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen söylemlerin çeşitliliği

bu temanın alt temalarını oluşturmaktadır. Bu alt temalar: “mutluluk”, “elinin yorulması”, “kısmen mutlu olmak”, “mutsuzluk”, “kötü (şekilsel olarak kötü yazdığı için)”, “iyi (şekilsel olarak iyi yazdığı için)”, “düşünme becerilerini geliştirmek” ve “başarıyı arttırıcı” etmenlerdir. Bu alt temalardan “düşünme becerilerini geliştirmek” ve “başarıyı arttırıcı etmenler” sadece ilk görüşme alt temaları içinde yer almaktadır. Elde edilen verilerin analizine baktığımızda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazı yazmaktan mutluluk duymaktadırlar. Yazmaya yönelik tutumları mutsuz olan üç öğrencinin ortak özelliği ise yazma dolayısıyla ellerinin yorulması olarak gözlemlenmiştir. Diğer bir alt tema olan düşünme becerilerini geliştirmek alt temasında ise öğrenciler yazmanın düşünceyi geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise yazı yazdıkça akademik başarısının artacağını düşünmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö6: “Yazmak beni mutlu ediyor. Yazıları yazdıkça bir kitap oluşturuyorsun ve mutlu oluyorsun bir kitabın olduğu için.” **(mutluluk/ kendi yazdıklarını beğenme)**

Ö8: “Hayır. Yorulmak ve beceri yani. El becerisi.” **(elinin yorulması)**

Ö10: “Mutlu olurum. Eğlenceli oluyor. Yazmak deyince aklıma düşünmek geliyor.” **(düşünme becerilerini geliştirmek)**

Ö22: “Güzel yazı yazmak başarının daha yüksek olmasının sebep oluyor.” **(başarıyı arttırıcı etmen)**

Ö24: “Yazı yazınca mutlu oluyorum. Çünkü yani eğlenceli geliyor” **(mutluluk/ kendini iyi hissetme)**

Yazmaya yönelik tutum teması altında öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen verilere göre öğrencilerin tercihlere etki eden ciddi bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin son görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Yaşadıklarımı. Güzel şeyler ifade ediyor. Mutlu oluyorum. Güzel yazdığımı düşünüyorum. Karşımdaki kişi benim yazdıklarımı beğenirse de ben yazdıklarımı güzel buluyorum.” **(mutluluk/ kendi yazdıklarını beğenme)**

Ö2: “Güzel görüyorum. Açıkçası yazmayı da ben biraz seviyorum.” **(iyi (şekilsel olarak iyi yazdığı için))**

Ö4: “Mutlu eder. Başka bir yerden duyduğum hikâye içindeki olaya bakarak daha değişik bir olay yazarım. Olayla onlara, karakterlerini birazcık bir şeyler katarak yazmak hoşuma gidiyor. Biraz olayına kendimden bir şeyler katıyorum. Değişik bir hikâye yazmışım. Ortaya değişik bir şeyler çıkmış oldu.” **(mutluluk/ kendi yazdıklarını beğenme)**

Ö10: “Ediyor ama aşırı aşırı aşırı mutlu etmiyor. Yazmak beynimizin daha çok gelişmesini etkiliyor.” **(kısmen mutlu olmak)**

Ö11: “Hayır, mutlu olmam. Ellerim ağrıyor, yoruluyorum.” **(mutsuzluk) / (elin yorulması)**

H. Yazmayı Tetikleyici Etmenler

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrencilere yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda yazmayı tetikleyici etmenler teması ortaya çıkmıştır. Yapılan öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen söylemlerin çeşitliliği bu temanın birçok alt temasını oluşturmaktadır. Bu alt temalar, “görevlendirme”, “yardımseverlik”, “maddi kazanç sağlama”, “aile”, “kitap okumak,” “hayal gücü”, “can sıkıntısı”, “hayvanlar”, “teknolojik yazma araçlarını kullanma” ve “hikâye tamamlama”dır. Bu alt temalardan “yardımseverlik”, “maddi kazanç sağlama”, “aile”, “teknolojik yazma araçlarını kullanma” ve “hikâye tamamlama” sadece ön görüşme sorularından elde edilmiştir. Öğrencilerin anlamlı bir çoğunluğu yazmayı tetikleyici etmen olarak görevlendirme yapılmasını, can sıkıntısını ve hayal gücü olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö5: “Öğrendiklerimden. Yazmak benim için öğretiyor aslında öğrendiklerimle ilgili yazarsan böyle bir şeyler öğreniyorum. Daha fazla kitap okuyorum. Ve onlardan biraz böyle kopya alıyorum hikâye yazarken kullanıyorum.” **(kitap okumak)**

Ö7: “Gördüklerimden fikir alarak yazarım. Mesela benim konum öğretmen. Öğretmenim çalışıyordu. Bir öğrenci ona gelip bir soru soruyordu. Bunu hikâyeye geçirip ondan sonrasını fikirlerle üretebilirim. Canım sıkıldığında da yazılar yazarım.” **(can sıkıntısı)**

Ö8: “Okul, öğrendiklerim, matematik. Kafamda düşünüyorum ilk başta nasıl bir hikâye oluşturabilirim diye. Bakıyorum ne var ne yok. Sonra onları birleştirmeye çalışıyorum.” **(hayal gücü)**

Ö12: “Önce öğrendiklerime bakıyorum. Ne öğrendim? Konu ne olabilir diye bakıyorum ona göre yapıyorum yazıyorum. Tabii ki önce gene düşünüyorum. Ne yapacağım nasıl yazacağım? Bazen bilgisayardan Word’e İstiklal Marşı'nı ya da başka şeyler de yazabiliyorum. Başka şeyler de yazıyorum.” **(teknolojik yazma araçlarını kullanma)**

Ö12: “Bilmiyorum. Annem olabilir, babam olabilir, kardeşim olabilir, teyzem olabilir. Ailemden biri ile ilgili yazmak beni çok mutlu eder.” **(aile)**

Ö20: “Öğrendiklerimle ilgili yazmak. Eğer boş zaman olursa belki yazarım. Eğer bir olay yaşadysam bugün. O olayı hikâye olarak yazarım.” **(can sıkıntısı)**

Yazmayı tetikleyici etmenler teması altında öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen verilere göre öğrenciler bu temaya ait beş yeni alt tema belirlemiştir. Bu alt temalar, “mutluluk”, “meslek sahibi olmak”, “çizgi film”, “beğenilme” ve “özgün olma çabası”dır. Çalışmaya katılan öğrencilerin son görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Mesela mutlu olduğum zamanlarda yaşadıklarımı yazmak beni daha çok mutlu eder.” **(mutluluk)**

Ö5: “Ben aslında böyle hikâyeye birazcık benzetiyorum. Birde ben böyle ne diyeyim kendi dünyada hiç yazılmamış hikâyeler düşünüyorum. Kaybolma, ormanda kaybolma, piknik yapmak. Evet. Macera tarzı şeyler. Öyle. Macera mesela böyle paraşütle atlamak istiyorum istediğim yere.” **(özgün olma çabası)**

Ö5: “Güzel şeyler düşünüyorum yani... Bir tane kitap yazıyorsun ve çok beğeniyor. Yani çok güzel bir şey olabilir. Çok iyi hissedirdim. Yani mutlu şey ifade ediyor. Yani yazı yazıyorsun ve kendini çok iyi ifade ediyorsun ve ifaden de güzel oluyor.” **(beğenilme)**

Ö7: “Bence öğrendiği bilgilerden yola çıkması lazım. Çünkü bilgiler zaten içine gözlemi de alır, yaşadıkları da alır. Yani canım istediğimde, sıkıldığımda bence en iyi yöntem yazmak. Çünkü duygularını yazarken sanki başka bir dünyaya ışınlanıyormuşsun gibi. Yani ben sadece hikâyeye yazma ödevlerinde yazmıyorum. Bu

yazdığım konular yaşadıklarım, öğrendiklerim ve bilgiler içeriyor. Bazen de küçük küçük böyle çocuk hikâyeleri yazıyorum kardeşime.” (**can sıkıntısı**)

Ö8: Kitap okumak. Önce kitap okuyacaksın. Hayal gücün gelişecek ve çevrende değişik bir olay olduğunda onu yazıya geçirebileceksin. Ne katarım... Örneğin iki hafta önceki hikâyemizde şey kaplanı kalkmıştım. Yani yeni karakterler ve yeni olaylar ekleyebiliyorsun işin içine. (**kitap okumak**)

Ö10: “Hayal ürünleri daha çok mutlu ediyor. Çünkü orada daha çok komik olaylar oluyor.” (**hayal gücü**)

Ö13: “Hayvanlar konusunda hikâye yazmak daha çok hoşuma gidiyor. Ben hikaye yazmayı daha çok seviyorum.” (**hayvanlar**)

Ö17: “Bir şiir yazdım içimden mesela bir yerden görüyorum veya anneannem bir şey yap diyor böyle belirliyorum. Veya mesela çizgi filmde bir yerleri görüyorum onu yapmak istiyorum yani.” (**çizgi film**)

Ö20: “Bir yerde bir konu açıldığında o konuyu unutmadan, o gün gelince onu yapıyorum. Yazdıklarımız gibi mesela çevre kirliliği.” (**gerçek yaşamdan esinlenme**)

Ö24: “Ben büyüyünce yazar olmak istediğim için daha çok örnek alınacak hikayeler yazıyorum.” (**meslek sahibi olma**)

I. Yazdıklarını Paylaşmaya Yönelik Tutum

Tartışmaya dayalı metin yazma çalışmaları yapılan öğrencilere yöneltilen sorulara karşı verdikleri cevaplarda yazdıklarını paylaşmaya yönelik tutum teması ortaya çıkmıştır. Yapılan öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen söylemlerin çeşitliliği bu temanın birçok alt temasını oluşturmaktadır. Bu alt temalar, “çoğunlukla olumlu”, “tamamen olumlu”, “kısmen olumlu”, “kısmen olumsuz” ve “tamamen olumsuz” olarak belirlenmiştir. Bu alt temalardan “kısmen olumsuz” alt teması sadece ön görüşme sorularından elde edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yazdıklarını paylaşmaktan mutlu olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö7: “Yani bence paylaşılmamalı. Çünkü paylaştığımız kişi bizden fikir alıp yazar bizden fikir alıp yazar. Sonra kendi fikirlerini unutup gider. Yani isterim ama şu anlamda istemem. Yani benim hikâyemi dinleyip dinleyip de sonra kendi

hikâyelerinde buna benzer şeyler geçirilirse darılırım. Çünkü hem kopya çekmiş olurlar hem de kendi fikirlerini kullanmamış olurlar.” **(tamamen olumsuz).**

Ö8: “Herkes kendi hikâyesini oluşturuyor. Kimse kimse ile paylaşmıyor. Herkes aynı konuyu yazıyor zaten. Mutluluk duyuyorum. Sonuçta bu kendi yaptığım bir beceri.” **(çoğunlukla olumlu)**

Ö17: “Başka insanlarla paylaşmak istemiyorum ama şey kardeşime okumayı seviyorum. Çünkü konuşuyorlar ben okurken.” **(kısmen olumlu).**

Ö24: “Arkadaşlarına paylaşmayı seviyorum. Onları okuyunca onlar da benim hikâyemi duyuyor.” **(tamamen olumlu).**

Yazdıklarını paylaşmaya yönelik tutum teması altında öğrencilerle yapılan son görüşmede elde edilen verilere göre araştırma öncesinde tamamen, kısmen ya da çoğunlukla olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin araştırma sonrasında kısmen ve çoğunlukla olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin son görüşmeye ait söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Evet, olurum. Onlara da bilgi vermiş olurum. Onların okuduklarından da ben bilgilenmiş olurum böylelikle hikâyelerimizi biraz daha geliştiririz.” **(tamamen olumlu).**

Ö5: “Yani iyi düşünüyorum arkadaşlarımda da fikrini almak isterim. Yani birazcık utanırım.” **(çoğunlukla olumlu)**

Ö7: “Bence yazdıklarımız paylaşılabilir. Hem fikir verilir hem de öğretilir.” **(tamamen olumlu).**

Ö12: “Paylaşma konusunda güzel düşünüyorum. Çünkü bütün herkes benim hikâyemi duyuyor. Herkes hikâyelerimi de seviyor. Ben de onun hikâyelerini seviyorum.” **(tamamen olumlu).**

Ö15: “Mutlu hissediyorum çünkü ben kafamda bir şey oluşturdum. Birinin okumasını istiyorum. O da okuyor. Bir de onun bazen güzel yazdığım için benim yanlışlarım çıkmıyor. O yüzden çok mutlu oluyorum. Bakmasını çok istiyorum.” **(tamamen olumlu).**

Çizelge 2. Yarı yapılandırılmış yazar kimliği sorularından elde edilen tema ve alt temalar

TEMALAR	Sadece Ön Görüşmede Elde Edilen Alt Temalar	Ön ve Son Görüşmede Elde Edilen Ortak Temalar	Sadece Son Görüşmede Elde Edilen Alt Temalar
Yazmada Çevre Etkisi		<ol style="list-style-type: none"> 1. Aşağılanma 2. Beğenilme 3. Gerçek yaşamdan esinlenme 	<ol style="list-style-type: none"> 1. İletişim aracı olarak yazma
İyi Yazarın Özellikleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. İyi bir kaleme sahip olmak 2. Kişisel özellik (dikkatli olmak) 3. Yazarlık eğitimi almak 4. Teknolojik araçları kullanmak 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Araştırma yapmak 2. İçeriksel kalite 3. Yazı çalışmaları yapmak 4. Kitap okumak 5. Yazım kurallarını bilmek 6. Kişisel özellik (çalışkan olmak/ hayal gücü) 7. İyi bir dinleyici olmak 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meslek sahibi olmak 2. Kendine güvenmek 3. Görev paylaşımı yapmak 4. Kişisel özellik (güzel ahlak sahibi olmak)
Öz Farkındalık	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kötü (içeriksel olarak yetersizlik/ yazmayı sevmemek) 2. Orta (diğer derslere daha fazla zaman ayırma) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kötü (şekilsel olarak kötü yazdığı için) 2. Orta (bazı metin türlerinde başarılı bazılarında başarısız/ İçerik olarak yetersiz/ yazım kurallarını uygulamada yetersizlik) 3. Başarılı (hayal gücü) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. İyi (şekilsel olarak iyi yazdığı için) 2. Çoğunlukla başarılı (içeriksel kalite) 3. Başarılı (takdir edilme) 4. Öz düzenleme (yazdıklarını kontrol etme)
Yardım Almaya Yönelik Tutum	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tamamen olumlu 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çoğunlukla olumlu 2. Tamamen olumlu 3. Kısmen olumlu 4. Kısmen olumsuz 	
Yazının Düzeltilebilmesine Yönelik Tutumlar		<ol style="list-style-type: none"> 1. Olumsuz (yetersizlik) 2. Olumlu (hatasının farkına varma) 	
Yazmada Metin Tercih	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bilgi Kartı 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Şiir 2. Hikâye edici metin 3. Masal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tartışmacı metin yazma
Yazmaya Yönelik Tutumlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Düşünme becerilerini geliştirmek 2. Başarıyı arttırıcı etmenler 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mutluluk (kendi yazdıklarını beğenme / kendini iyi hissetme) 2. Kısmen mutlu olmak 3. Elinin yorulması 4. Mutsuzluk 5. Kötü (şekilsel olarak kötü yazdığı için) 6. İyi (şekilsel olarak iyi yazdığı için) 	
Yazmayı Tetikleyici	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yardımseverlik 2. Maddi kazanç 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Görevlendirme 2. Kitap okumak 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mutluluk 2. Meslek sahibi olma

Etmenler	sağlama 3. Aile 4. Teknolojik yazma araçlarını kullanma 5. Hikâye tamamlama	3. Hayal gücü 4. Hayvanlar 5. Can Sıkıntısı	isteği 3. Çizgi film 4. Beğenilme 5. Özgün olma Çabası
Yazdıklarını Paylaşmaya Yönelik Tutum	1. Kısmen olumsuz	1. Çoğunlukla olumlu 2. Tamamen olumlu 3. Kısmen olumlu 4. Tamamen olumsuz	



V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada tartışmaya dayalı yazmanın ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerindeki yansımaları incelenmiştir. Bu bölümde çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ele alınmıştır. Bu sonuçlar ilgili literatürde benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışmalar yapılmıştır. Çalışmada elde edilen tema ve alt temalardan elde ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

A. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma grubuyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenci görüşleri dokuz tema altında toplanmıştır. Yazmada çevre etkisi tema başlığı altında öğrenciler dört alt tema altında söylem geliştirmişlerdir. Bu alt temalardan üçü ön ve son görüşmelerde bulunurken farklı olarak bir alt tema sadece son görüşmede elde edilmiştir. Ön görüşmelerde bu tema başlığı altında öğrenciler bir kişinin yazarlık yeterliliğinin önemli olduğu noktasında ortak bir görüş belirtmişlerdir. Bu tema altında cevap veren öğrenciler çevreden gelecek aşağılanma ya da beğenilmeyi önemsemekte ve bu durum onların yazma ve yazar olmaya karşı diğer tutumlarını da etkilemektedir. Bu tema altında alt tema oluşturan öğrencilerin çoğu çevreden gelecek olumlu tepkilerin yazmaya ve yazarlığa karşı onları teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bir grup öğrenci ise gerçek yaşamdan gördükleri üzerine yazdıklarını bu alt temanın yakın çevrelerinde, okulda gördükleri ya da derslerde öğrendikleri konular olduğu gibi durumlar içerdiğini belirtmişlerdir. Son görüşmede çıkan farklı alt tema ise iletişim aracı olarak yazmadır. Bu alt tema altında söylem geliştiren öğrenciler yazmayı ve yazarlığı çevre ile sağlıklı iletişim kurabilmek için önemsediklerini belirtmişlerdir. İnsanların duygu, düşünce ve isteklerini doğru iletebilmesi ve doğru anlaşılması söylemlerden elde edilen bulgular arasındadır. Buradan öğrencilerin metin oluşturma sürecinde sadece hikâye, masal, şiir vb. metin türlerinin de dışında metin türlerini keşfetmeye başladıklarını ve doğru bir şekilde bilgilerini organize etmeye çalıştıkları çıkarımında bulunabiliriz.

Araştırma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen ikinci tema iyi yazarın özellikleri temasıdır. Bu tema başlığı altında sadece ön görüşmelerden elde edilen dört alt tema, sadece son görüşmelerden elde edilen dört alt tema ve hem ön görüşmede hem de son görüşmede edilen yedi ortak tema vardır. Sadece ön görüşmelerde elde edilen alt temalara göre iyi bir yazar olmanın özelliği iyi bir kaleme sahip olmak, yazarın kişisel özelliklerinden biri olarak dikkatli olmak, teknolojik araçlardan faydalanabilmek ve yazarlık eğitimi almakla ilişkilendirilmiştir. Bu söylemleri geliştiren öğrencilerin profil özelliklerine bakıldığında teknolojiyi seven ve etkin kullanan, kırtasiye malzemeleri ile alakalı ve eğitimi önemseyen öğrencilerden oluşmaktadır. Ön ve son görüşmelerde ortak elde edilen alt temalarda ise iyi yazarın özellikleri araştırma yapması, içerik olarak kaliteli işler üretebilmesi, çok fazla yazı çalışması yaparak kendini geliştirmesi, bol kitap okuması, yazım kurallarını iyi bilmesi, iyi bir dinleyici olması ve kişisel olarak çalışkanlığı ile hayal gücünün gelişmiş olmasına bağlıdır. Bu söylemleri dile getiren öğrenci profillerine bakıldığında ise kendilerini orta ya da iyi bir yazar olarak görmektedirler ve birçok öğrenci de kendi yazarlık başarısını da bu alt temalarda elde edilen söylemlere bağlamaktadırlar. Araştırma grubu ile bu tema altında yapılan son görüşmelerde sadece bu görüşmeye ait dört alt tema daha bulunmaktadır. Bu alt temalar yazarlığı meslek olarak edinmek (meslek sahibi olmak), kendine güvenmek, görev paylaşımında bulunmak, yazar olarak güzel ahlak sahibi olmak olarak belirlenmiştir. Son görüşmelerde meslek sahibi olmak alt temasında elde edilen bulgulara göre öğrenci yazarlığı boş zaman değerlendirme ya da ek iş sahibi olma durumu dışında bir meslek olarak tanımlamıştır. Hatta çerçeveyi biraz daha genişleterek gazetede yer alan köşe yazılarının içeriksel kalitesinin yazarın mesleğinin geleceğine dair karar verici olduğunu ifade etmiştir. Bu söylemden de anlaşıldığı gibi öğrenciler yazı çalışmaları ve yazarlık hakkında ön görüşmelerde elde edilen bulguların çok daha ötesine geçerek gerçek hayatla ilişkilendirmişlerdir. Buna bir diğer örnek başka bir öğrencinin söylem geliştirildiği görev paylaşımı alt temasıdır. Yapılan süreç temelli yazma sürecinde öğrenciler edindikleri rolleri gerçek hayatla ilişkilendirerek iyi bir yazarın kaliteli içerik üretebilmesi için görev paylaşımı yapılması gerektiği bilincine varmıştır. Bahsi geçen görev paylaşımı, bir öğrencinin yazarlık yeteneğini kullanarak hikâye oluşturması, bir diğerinin oluşan hikâyeyi editör olarak kontrol ederek hikâyenin içeriksel kalitesini arttırması ve son olarak başka bir öğrencinin hikâyeye uygun resimleme yapabilmesidir. Bu söylem

öğrencilerin yazma ve yazarlık konusunda var olan tutumlarının yanı sıra bilişsel olarak da geliştiğini göstermektedir. Bu söylemi geliştiren öğrenci söylemiyle bağlantılı olarak başka bir söyleminde yazılan yazıların bir araya gelerek kitap oluşturmak istediğini ve bu durumun onu çok mutlu edeceğini ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgulardan da anlayacağımız üzere yapılan çalışma öğrencinin yazar kimliğine olumlu katkı sağlamıştır. Bu tema başlığı altında oluşturulan bir diğer alt tema başlığı ise kendine güven alt temasıdır. Söylemlerden elde edilen bulgulara göre iyi bir yazar olmanın kendine güvenmekle alakalı olduğunu düşünmektedirler. Başlangıçta kötü bir ürün ortaya çıkarsalar bile kendilerine güvenerek zamanla ortaya güzel ürünler çıkarmalarını düşündüren öğrencilerin çalışma sonrası yazmaya yönelik oluşturdukları olumlu tutumdan kaynaklanabilmektir. Son alt tema ise yazarın kişisel özellikleri alt temasında yer alan güzel ahlaklıdır. Söylemlerden elde edilen bulgulara göre iyi ahlak sahibi yazar aynı zamanda iyi de bir yazardır. Burada yazara atfedilen güzel ahlak doğru, dürüst ve güvenilir bir insan olmasıyla ve okurlarını kandırmamasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu alt temanın öğrencilerde oluşma sebeplerinden birinin tartışmacı metin yazmada karşı tarafı ikna ederken akla ve mantığa uygun düşünceler kullanılması karşı düşünceyi çürütürken doğru deliller göstermeye dikkat edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen üçüncü tema öz farkındalık temasıdır. Bu temanın sadece ön görüşmelerinde bulunan iki alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar orta (diğer derslere daha fazla zaman ayırma), kötü (içerik olarak yetersiz), (yazmayı sevmemek) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerle bu alt temalara ait yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre kendilerini nasıl bir yazar olarak gördüklerine dair ifadeler şu şekildedir. Öğrencinin kendisini orta derecede bir yazar olarak görmesinin nedeni yazma ile ilgili çalışmalara fazla zaman ayıramaması diğer derslere daha fazla vakit ayırmak istemesinden kaynaklanmaktadır. Bu öğrencinin profiline baktığımızda yazmaya yönelik genel olarak tutumu kısmen olumsuz seviyededir. Özellikle sayısal derslerdeki başarısını önemsemekte ve Türkçe dersinden sıkılmaktadır. Kendini kötü (içerik olarak yetersiz) tanımlayan öğrenci profillerine baktığımızda ise yazma çalışmalarında sıkıldıkları ve yazılarının okunaksız olduğu gözlemlenmektedir. Kendini kötü (yazmayı sevmemek) olarak tanımlayan öğrencinin ise daha önce hiç metin oluşturma çalışmaları yapmadığı ve kendini Türkçe dersinde başarısız olarak

nitelendirdiği söylenebilir. Ancak bu üç alt temanın son görüşmelerde elde edilmemesiyle bu öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum göstermeye başladıkları çıkarımda bulunabiliriz. Ön ve son görüşme sorularında ortak elde edilen bulgularda üç alt tema vardır. Bu alt temalarda öğrenciler kötü (şekilsel olarak kötü yazdığı için), orta (bazı metin türlerinde başarılı bazılarında başarısız), (içerik olarak yetersiz), (yazım kurallarını uygulamada yetersiz) ve başarılı (hayal gücü) olmak üzere üç alt temada kendilerini tanımlamışlardır. Ön ve son görüşmenin ortak söylemlerinde kendini kötü (içeriksel olarak kötü yazdığı için) olarak nitelendiren öğrencilerini kendi yazı karakterleri üzerinden değerlendirmekte ve duruma şekilsel bir bakış açısıyla yaklaşmaktadırlar. Öğrenci profilleri göz önüne alındığında öğrencilerin başlangıçta yazılarının içeriksel olarak yetersiz ve yazmaya yönelik tutumlarının ise genellikle olumsuz olduğu görülmektedir. Kendini orta düzeyde başarılı gören öğrenciler ise genellikle içerik yetersizliğini söylemlerinde dile getirmişlerdir. Bu durumu çevreden yardım almak durumunda kalma, sadece bazı metin türlerinde başarılı olma ve tek başına yazmada zorlanma olarak tanımlamışlardır. Kendini başarılı olarak nitelen öğrenciler ise güzel hikâyeler yazdıklarını düşündükleri için kendilerini başarılı bulduklarını söylemişlerdir. Yapılan son görüşmelerde ise üç yeni alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar iyi (şekilsel olarak iyi yazdığı için), çoğunlukla başarılı (içeriksel kalite) ve öz düzenleme (yazdıklarını kontrol etme) dir. Bu alt temalara ek olarak başarılı alt temasına takdir edilme özelliği de son görüşmelerde elde edilen bulgular sonrası eklenmiştir. İyi (şekilsel olarak iyi yazdığı için) alt temasına ait söylem geliştiren öğrencini ön görüşme söylemlerinden farklı olarak başarısında şekilsel olarak iyi yazmanında etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu durum süreç temelli yazma modelinde uygulanan düzeltme basamağının öğrencinin yazar kimliğine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci editörlük çalışmaları sırasında içeriksel kalitenin yanı sıra yazım kurallarına uygun güzel yazı yazmanın gerekliliği konusunda farkındalık kazanmıştır. Çoğunlukla başarılı (içeriksel kalite) alt teması altında söylem geliştiren öğrenciler ön görüşmelerden elde edilen bulgulara göre kendilerini orta düzeyde başarılı bir yazar olarak görmekteyken yapılan çalışmalar sonrasında oluşturulan metinlerdeki içeriksel kalitenin arttığı düşüncesiyle kendi yazı çalışmalarını çoğunlukla başarılı bulmakta ve yazar kimliğine ait farkındalığı artmaktadır. Öz düzenleme (yazdıklarını kontrol etme) alt teması başlığı altında verilen söylemlere bakacak olursak öğrenciler araştırma süreci içerisinde

yazdıklarının kontrol edilmesine ve düzeltilmesine yönelik bir farkındalık kazanmış ve bu farkındalık onların iyi yazar olabileceklerini düşünmelerini sağlamıştır. Kendini başarılı olarak gören öğrencilerin başarılı alt temasına eklediği takdir edilme başlığına baktığımızda içeriksel kalitenin yanında takdir edilme, beğenilme duygusu da öğrencilerin iyi yazar olabilme algısını artırmaktadır. Çevresinden gelen olumlu tepkiler öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini ve iyi yazar oldukları algısını kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Araştırma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen dördüncü tema yardım almaya yönelik tutumlar temasıdır. Bu tema başlığı altında söylemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda beş alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalardan sadece biri ön görüşme bulgularında elde edilmiş diğer dört tema ise hem ön görüşme hem de son görüşme bulguları arasında ortak yer almaktadır. Bu temaya ait sadece son görüşme bulgularına ait alt tema bulunmamaktadır. Sadece ön görüşme bulgularından elde edilen alt tema yardım almaya yönelik tamamen olumlu tutum göstermektedir. Bu tema başlığı altında söylem geliştiren öğrencilerin geçmişe yönelik yazarlık çalışmaları yer almamaktadır. Yazma çalışmalarında aile bireylerinden ya da okulda arkadaş çevresi ile öğretmeninden sınırsız destek almaya tamamen açık bir profil sergilemektedirler. Yine bu öğrenciler temalarla ilişkili olarak yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemekte, yazmayı elinin yorulması olarak görmekte, şekilsel ve içeriksel kalite açısından yetersiz olduklarını dile getirmektedirler. Bu görüşe sahip öğrencilerin uygulama sonrasındaki görüşleri yardım alma konusunda çoğunlukla olumluya evrilmiştir. Öğrenciler kendi ürünlerini ortaya çıkarma konusunda sadece gerekli durumlarda yardım almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci söylemleri incelendiğinde yardımların ipucu ya da kontrol etme niteliğinde küçük yardımlar olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen beşinci tema yazının düzeltilmesine yönelik tutumlar temasıdır. Bu tema başlığı altında söylemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalardan olumsuz (yetersizlik) ve olumlu (hatasının farkına varma) temaları hem ön görüşme hem de son görüşme bulgularından ortak elde edilmiştir. Son görüşmeden elde edilen bulgularla ön görüşme arasında farklılık bulunmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında yapılan ön görüşmelerde yazdıkları yazının düzeltilmesine yönelik olumlu tutum gösteren öğrencilerin kendilerini nasıl bir yazar olarak gördükleri

sorusuna orta ya da ortanın biraz üstü şekilde cevap verdikleri görülmektedir. Kendini yazar olarak başarılı olarak nitelendiren öğrencilerde ise yazıların düzeltilmesi yetersizlik ve hatalarından utanma kaygısı oluşturdukları görülmektedir. Yazıklarının düzeltilmesine karşı olumsuz tutum gösteren öğrenciler ise bu durumu el yorulması, sıkıcı ya da emeklerin boşa gitmesi şeklinde değerlendirmektedirler.

Araştırma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen altıncı tema yazmada metin tercihi temasıdır. Bu tema başlığı altında söylemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda beş alt tema belirlenmiştir. Bilgi kartı alt teması sadece ön görüşme verilerinde yer alırken şiir, hikâye ve masal hem ön görüşmenin hem de son görüşmenin bulguları arasında yer almaktadır. Uygulama sonrasında ise tartışmacı metin alt teması eklenmiştir. Araştırma uygulaması öncesinde öğrenciler ikinci sınıftan itibaren düzenli olarak yazma çalışmaları yapmışlar ve bu çalışma başlığı altında hikâye, masal, şiir ve bilgilendirici kart çalışmaları yapılmıştır. Ön görüşmelerde elde edilen alt temalardan bilgi kartı bu çalışma örneklerinden biridir. Bu alt temada elde edilen bulguya göre öğrenci öğretici bilgileri başkaları ile paylaşmanın kendini mutlu hissettirdiğini ama aynı zamanda da öğretici olduğunu dile getirmiştir. Ön ve son görüşme sorularında ortak elde edilen bulgularda ise masal, hikâye ve şiir olarak belirlenen üç alt tema vardır. Masal başlığı altında söylem geliştiren öğrenciler masalın fantastik ve macera yönüne dikkat çekerken, hikâye yazmayı tercih eden öğrenciler ise hayatta karşılarında çıkabilecek gerçek olay ve kişilerin varlığı ile olaylara müdahale edebilme özgürlüğünü sevdiklerini dile getirmişlerdir. Şiir alt temasında ise öğrenciler şiirin ahenk, duyguları karşı tarafa süslü bir şekilde aktarma, kısa cümlelerden oluşma gibi özellikleri nedeniyle tercih ettiklerini söylemişlerdir. Yapılan son görüşme sonrasında ortaya çıkan alt tema ise tartışmacı metin yazmadır. Araştırma sonrasında uygulamamızın merkezinde yer alan metin türü tartışmacı yazmaya yönelik söylem geliştiren öğrenci sayısında olumlu bir etki gözlemlenmiştir. Uygulama öncesinde bu metin türü ile tanışmayan öğrencilerin anlamlı çoğunluğu uygulama sonrasında metin türü tercihinin tartışmacı yazmadan yana kullanmışlardır. Bu metin tercihinin neden yaptıklarına dair söylemler geliştirmişlerdir. Bu söylemlerden biri araştırma yapmayı sevmektir. Tartışma metinlerinde konu öncesi hazırlık çalışmalarında tercih edilen iddianın desteklenmesi için öğrenci iyi bir araştırma yapma gerekliliğinin farkındalığını kazanmıştır. Tartışma metnini seçmedeki bir diğer tercih nedeni ise düşünceleri karşı tarafa ispat

etmek ve ikna etmektir. Araştırmanın yapıldığı öğrenci grubu yaş dönemleri itibariyle münazara ortamının getirdiği hareketlilik ortamından hoşlanmaktadırlar. Bu metin türünde yazma çalışmaları yaparak hoşlandıkları ortamı oluşturma fırsatı bulmaktadırlar. Yine aynı alt tema altında söylem geliştiren öğrenciler kendi savundukları düşüncelerin karşı düşünceyi çürütmesi olayını ve bu durumun getirdiği ikna sürecini gerçekleştirdikleri için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt tema başlığı altında söylem geliştiren bir diğer öğrenci ise tartışmacı yazma ile süreç temelli yazma modeli aşamalarını harmanlayarak yazmanın aşamalı halinin daha eğlenceli ve kolay olduğunu ifade etmiştir. Bu alt temada edilen bulgular ışığında tartışmacı yazmanın öğrencilerin yazar kimlikleri üzerinde olumlu bir etki bıraktığını söyleyebiliriz.

Araştırma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen yedinci tema yazmaya yönelik tutumlar temasıdır. Bu tema başlığı altında söylemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda sekiz alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalardan sadece ikisi ön görüşme bulgularında elde edilmiş diğer altı alt tema ise hem ön görüşme hem de son görüşme bulguları arasında ortak yer almaktadır. Ön görüşmede elde edilen alt temalardan birincisi düşünce becerilerini geliştirmektir. Öğrenciler bu alt tema başlığı altında geliştirdikleri söylemlerinde yazmanın düşünceyi geliştirme ile doğru orantılı olduğunu yazdıkça düşünme becerilerinin de artış gösterdiğine inandıklarını dile getirmişlerdir. Sadece ön görüşmede yer alan ikinci alt tema ise başarıyı arttırıcı etmenlerdir. Güzel yazı yazmanın genel olarak öğrenci başarısını da arttıracığı düşünülmektedir. Burada güzel yazmaktan kasıt şekil olarak güzel yazma ve metin içeriğinin kalitesi şeklinde iki türlü olabilir. Bu iki seçenek de öğrenciler tarafından başarıyı arttırıcı etmen olarak görülebilmektedir. Son görüşmede bu söylemler evirilerek farklı alt tema başlıkları altına girmiştir. Ön ve son görüşmelere ait elde edilen bulgularda ortak altı alt tema yer almaktadır. Bu alt temalar mutluluk (kendi yazdıklarını beğenme), (kendini iyi hissetme), kısmen mutlu olmak, mutsuzluk, kötü (şekilsel olarak kötü yazdığı için) ve iyi (şekilsel olarak iyi yazdığı için) temalarıdır. Mutlu alt teması altında söylem geliştiren öğrenciler yazma eylemi ve metin yazma sürecinden mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Mutluluk alt teması altında ön görüşme ve son görüşmede elde edilen temalarda olumsuz bir etki olmadığı gözlemlenmiştir. Her iki görüşmede de öğrenciler mutluluklarını ifade ederken yazdıkları yazıların kendilerini iyi hissettirdiğini ve yazar olarak kendi yazılarını

beğendiklerini söylemişlerdir. Kısmen mutlu olmak alt temasında elde edilen bulgulara göre araştırma uygulamasında kötü yazdığını düşünerek mutsuz olan öğrencilerin araştırma sonrasında elde edilen verilerde mutluluk düzeylerinin kısmen de olsa arttığını görmekteyiz. Yazmaya yönelik tutumunu iyi alt teması başlığında dile getiren öğrenciler ise bu duygularını şekil olarak güzel yazıklarına bağlamakta ve metnin içeriksel kalitesi hakkında bir söylem geliştirmemektedir. Öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde yazmaya yönelik tutumlarını ölçerken yazmayı ilk şekil olarak algıladıklarını söylemlerden elde edilen bulgulardan görmek mümkündür. Daha sonra araştırmacının söylemin derinleştirilmesine yönelik sorduğu sorularda yazmanın metin oluşturma sürecine de değinilmiştir. Bu tema başlığı altında elde edilen bir diğer alt tema elin yorulması alt temasıdır. Bu alt temada söylem geliştiren öğrencilerin yazmayı sevmedikleri ve yazılarının ise şekilsel olarak kötü olduğundan kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemekte ve kendilerini yetersiz bir yazar olarak görmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Bu alt tema başlığı altında da ön ve son görüşmelerde söylem geliştiren bakıldığında olumlu etki görülmemiştir.

Araştırma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen sekizinci tema, yazmayı tetikleyici etmenler temasıdır. Bu tema başlığı altında söylemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda on beş alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalardan sadece beşi ön görüşme bulgularında beşi ise son görüşme bulgularında elde edilmiş diğer beş alt tema ise hem ön görüşme hem de son görüşme bulguları arasında ortak yer almaktadır. Ön görüşmede elde edilen alt temalardan birincisi yardımseverlik üzerinedir. Öğrenci yardımseverlik konusunu yazmayı tetikleyici bir unsur olarak görmekte ve bu konuda yazmaktan mutlu olduğunu ifade etmektedir. Ön görüşmede elde edilen ikinci alt tema maddi kazanç sağlamaktır. Öğrenci iyi yazarların çok para kazanacağı düşüncesinden hareketle maddi kazanç sağlamayı yazmada tetikleyici etmen olarak görmektedir. Üçüncü alt tema aile konusunda ele alınmıştır. Öğrenciler aile ve aile üyeleri, özellikle anneleri ile ilgili yazı, şiir yazmayı sevdiklerini bu konularda yazmanın hem onları hem de çevresindeki insanları mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. Bu beğenilme ve mutlu etme arzusu öğrencilerin bu konularda yazmalarını tetikleyici etmenlerinden biridir. Sadece ön görüşme analizlerinden elde edilen dördüncü alt tema ise hikâye tamamlama etkinlikleridir. Öğrencilerin bu tema başlığı altındaki söylenmelerini incelediğimizde daha çok okulda yapılan hikâye

tamamlama etkinliklerine karşı ilgili oldukları ve bu etkinliklerin yazmaya karşı tetikleyici etmen olduğu görülmektedir. Ön görüşme analizlerinden elde edilen beşinci alt tema ise teknolojik yazma araçlarını kullanmadadır. Öğrenci bilgisayarda yer alan yazma programlarını kullanmanın yazma konusunda kendisini heveslendirdiğini ve mutlu hissettirdiğini dile getirmiştir. Bu durum okullarda ya da ev çalışmalarında teknolojiyi de işin içine katarak yazma çalışmaları yapılması noktasında uygulanabilir bir süreç olarak göz önüne alınabilir. Böylelikle öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlanabilir. Hem ön görüşme hem de son görüşmede elde edilen bulgulara göre belirlenen birinci ortak tema görevlendirmedir. Bu başlık altında söylem geliştiren öğrenciler kendilerini yazmaya tetikleyici etmen olarak öğretmen tarafından verilen yazma görevleri olduğunu söylemişlerdir. Ortak elde edilen ikinci alt temada ise kitap okumanın yazmayı tetikleyici etmen olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler okudukları kitaplarda gördükleri kişi ve olayları değiştirerek ya da okuduklarından esinlenerek yazılarını oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin yazar kimliklerinde olumlu etki yaptığı düşünülmektedir. Öğrencilere göre iyi bir okuyucu olan kişilerin iyi yazar olabilme potansiyelleri de artmaktadır. Öğrencilerin diğer söylediği ortak alt temalar hayal gücü, hayvanlar ve can sıkıntısıdır. Bu alt temalara ait söylemlerinde yazmayı tetikleyici unsur olarak canları sıkıldığında kendilerini iyi hissetmek için yazdıklarını, hayal güçlerini kullanmalarının diğer bir tetikleyici unsur olduğunu ve hayvanlar üzerine yazmayı çok sevdiklerini dile getirmişlerdir. Son görüşme analizlerinden elde edilen beş alt tema ise, mutluluk, meslek sahibi olma, çizgi film, beğenilme ve özgün olma çabasıdır. Bu alt temalardan meslek sahibi olma ve özgün olma çabası daha dikkat çeken başlıklardır. Meslek sahibi olma alt temasında öğrenci gelecekte meslek olarak yazarlık yapmak istediğini bu sebeple okuyucularına örnek olabilecek hikâyeler yazma isteğinin onu tetiklediğini dile getirmiştir. Bu söylem çalışma sonrasında öğrencinin yazar kimliğine olumlu yansımalarına örnek olarak gösterilebilir. Öğrenci yazarlığı benimseyerek hayatının ilerleyen dönemlerinde de var olmasını planlamaktadır. Ayrıca öğrenci başkalarının yazar kimliklerine de olumlu yansımalar sağlayacak nitelikte eserler yazma çabası içinde yer almaktadır. Diğer öne çıkan alt tema başlığı ise özgün olma çabasıdır. Öğrenci kendini özgün olma konusunda yetiştirmeye çalışarak hem okuyucusunu şaşırtmayı planlamakta hem de çevresinden takdir görmeyi beklemektedir.

Araştırma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen dokuzuncu tema yazmanın paylaşılmasına yönelik tutum temasıdır. Bu tema başlığı altında söylemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda beş alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalardan sadece biri ön görüşme bulgularında elde edilmiştir. Diğer dört alt tema ise hem ön görüşme hem de son görüşme bulguları arasında ortak yer almaktadır. Yazılanların paylaşılmasına yönelik sadece ön görüşme bulgularından elde edilen kısmen olumlu cevabı öğrencinin aslında paylaşmayı istediğini fakat arkadaşları tarafından yeterince dinlenmediğini düşünmesinden kaynaklanmaktadır. Bu tutum araştırma çalışması yapıldıktan sonra paylaşma konusunda tamamen olumluya dönüşmüştür. Araştırma çalışması öncesinde tamamen olumsuz ya da kısmen olumlu cevabını veren öğrenciler araştırma sonrasında çoğunlukla olumlu ya da tamamen olumlu cevabını vermişlerdir. Bu çalışmanın öğrencilerin yazdıklarını paylaşma konusunda olumlu tutum sergilemelerine etki ettiği düşünülmektedir. Son görüşmede hala olumsuz tutum gösteren öğrencilerin söylemlerine bakıldığında ise kendi yazılarına güvendikleri ve paylaşılırsa başkalarının kopya çekeceği algısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada sonunda elde edilen görüşme verilerinin analiz sonuçları tartışmaya dayalı yazmanın öğrencilerin yazar kimlikleri üzerine olumlu etkisini destekler niteliktedir. Bu etkiyi araştırmanın benzer nitelikteki çalışmaların sonuçlarıyla da karşılaştırdığımızda görebilmekteyiz. Tartışmaya dayalı metin yazma ve yazar kimliği üzerine araştırma yapan ilgili çalışmalara ve bu çalışmaların araştırmamızla benzer ve farklılık gösteren sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Aldağ (2006) tarafından yapılan çalışmada tartışmayalı dayalı yazmada Toulmin modelini ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, Toulmin'in tartışma modeli eğitim ve diğer alanlardaki uygulamaları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Tartışmaya dayalı bu modelde insanların söylemlerinin örtük olduğu ve analiz yöntemi ile içeriğin çözümlenebileceği yargısına varılmıştır. Yaptığımız mevcut araştırmada elde ettiğimiz bulgular Aldağ'ın (2006) çalışması ile içerik ve yöntem yönünden benzerlikler taşımaktadır. Öğrenci söylemlerinde yer alan örtük ifadeler bu çalışmada da içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, tema ve alt temalara ayrılmıştır.

Kaya ve Kılıç (2008) tarafından yapılan çalışmada fen sınıflarındaki öğrencilerin tartışmacı söylev yöntemi kullanılarak anlamlı öğrenmelerini, araştırma yapabilme kabiliyetlerini ve bilimin işleyişiyle ilgili görüş ve bakış açılarını nasıl

geliştirebileceklerini araştırmışlardır. Bu amaçla ilköğretim öğrencilerinin fen ders konuları çerçevesinde geliştirdikleri bazı argümanlar Toulmin'in tartışma modeline göre çözümlenmiş ve Toulmin modelinin sınırlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin tartışma etkinliklerinin yanı sıra araştırma yeteneklerinin de geliştiği sonucuna varılmıştır. Yaptığımız mevcut araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tartışma yeteneklerinin yanı sıra araştırma yapmanın gerekliliği üzerine söylem geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu söylemi ifade eden öğrencilerin ise araştırma becerilerinin ve merakının gelişmesi Kaya ve Kılıç'ın (2008) yaptığı çalışmalarla benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Coşkun ve Tiryaki (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri cinsiyet, akademik başarı, mezun olunan lise türü ve bölüm açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada mezun olunan lise türü, bölüm ve bölüm tercih sırasına göre münazara metni yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunurken, cinsiyet ve akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaptığımız mevcut araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, akademik başarısı gibi özellikleri dikkate alınmamıştır. Bu yönüyle araştırmamız Coşkun ve Tiryaki'nin (2010) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermediği düşünülmektedir.

Tiryaki (2011) tarafından yapılan çalışmada çeşitli bölümlerde öğrenim gören 363 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileriyle yazma kaygıları ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin oluşturmayla ilgili sorunları da tespit edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileriyle tartışmacı metin yazma becerileri arasındaki fark anlamlı ve olumlu çıkarken, yazma kaygı düzeyleri ile eleştirel düşünme ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Mevcut çalışmamızda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine dair her hangi bir söylem geliştirmesi konusunda bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca çalışmamız eleştirel düşünme becerileri, yazma kaygı düzeyleri ile tartışmacı yazma arasındaki ilişkiyi doğrudan incelemeye için bu yönüyle de Tiryaki'nin (2011) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermemektedir.

Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmanın amacı, araştırmacılar tarafından ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilen tartışmacı metnin yapısını ortaya koymak ve bu yapının yazma öğretiminde nasıl kullanılabileceğini

göstermektedir. Çalışmada tartışmacı metnin unsurları örnek bir metin üzerinde gösterildikten sonra tartışmacı metnin yapısının ilkökul öğrencilerine nasıl anlatılacağı aşamalar halinde anlatılmıştır. Mevcut çalışmamızda bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkökul öğrencilerine tartışmacı metin yapısı öğretilirken bu çalışmadan faydalanılmaya çalışılmıştır.

Çakmak (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine tartışmacı metin yapısı öğretiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarına tartışmacı yazma öğretiminin onların tartışmacı yazma becerilerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın katılımcı grubun ve yöntemin farklı olması rağmen bu çalışmada da Çakmak'ın (2013) yaptığı çalışma sonucuna benzer nitelikte bir sonuçla karşılaşıldığı düşünülmektedir. Bunun sebebinin Çakmak (2013) ifade ettiği gibi tartışmacı metin yapısının tanınması ve bu türde yapılan yazma çalışmaları tartışmacı yazma ve metin oluşturma düzeyine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Mevcut çalışmamızda da yapılan yazma çalışmaları ile metin oluşturma sürecine olumlu katkı sağlanmıştır.

Coşkun ve Tiryaki (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Mustafa Kemal Üniversitesi'nin üç ayrı fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tartışma metin elementlerine ilişkin başarı ortalamasının düşük olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmamız Coşkun ve Tiryaki'nin (2013) yaptığı çalışmanın içeriği ile benzerlik göstermemektedir. Yapılan araştırmada tartışmacı metin elementlerine ilişkin verilere değil tartışmacı metin oluşturma yazar kimliğine yansımalarına odaklanılmıştır.

Yaylacık (2015) tarafından 7. Sınıf öğrencileri üzerine yapılan çalışmada metin yapısı öğretiminin tartışma metin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Deney grubuna haftada iki saat olmak üzere yedi hafta boyunca tartışma metin yapısına yönelik eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda ise dersler normal öğretim programına göre devam etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim öncesi deney ve kontrol gruplarının başarıları, metin birimleri ve toplam puanlarındaki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney

grubundaki verilen eğitimin tartışmacı metinlerde karşılaşılan sorunu gidermede büyük ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmamız Yaylacık (2013) yaptığı çalışmanın içeriği ile benzerlik göstermemektedir. Yapılan araştırmada tartışmacı metin birimlerine ilişkin verilere değil tartışmacı metin oluşturmanın yazar kimliğine yansımalarına odaklanılmıştır.

Tiryaki ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarını hangi metin yapılarında daha çok kullandığını tespit etmeye çalışmışlardır. Bu amaçla Adıyaman ilindeki 7. Sınıf öğrencilerinden 45 örneklem seçmişler ve bu öğrencilere farklı metin yapılarında metinler yazdırmışlardır. Elde edilen verileri “Düşünceyi Geliştirme Yolları Değerlendirme Formu”nu kullanarak analiz etmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre öğrenciler en fazla bilgilendirici metin yapısında, en az ise öyküleyici metin yapısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanmışlardır. Tartışmacı metin yapısı ise düşünceyi geliştirme yollarının en çok kullanıldığı ikinci metin yapısı olmuştur. Mevcut çalışmamızda söylemlerden elde edilen bulgulara göre yazma çalışmaları yapmanın düşünceyi geliştirme yollarından biri olduğu ifade edilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın araştırmamızla benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Sis ve Bahşi (2016) tarafından yapılan çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin oluşturma becerilerini tespit etmeye çalışmışlardır. Bu amaçla 61 sekizinci sınıf öğrencisine öntest-sontest modeline göre önce tartışmacı metin yapısı öğretilmeden metin yazdırılmış, ardından metin yapısını öğretme programı uygulanmıştır. Bu programdan sonra öğrencilere tekrar metin yazdırılmış ve önceki metinlerle sonrakiler “Tartışmacı Metin Birimleri Sorun Envanteri”ne göre analiz edilmiştir. Değerlendirmede tartışmacı metin yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu yönde değişimler olduğu sonucuna varılmıştır. Sis ve Bahşi (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın mevcut çalışmamız ile benzerlik göstermediği düşünülmektedir.

Seban & Tavşanlı (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yazar kimliği inşası üzerine çalışılmıştır. Çalışma grubunu ilkokul ikinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Söylemlerden elde edilen verilere göre yazmada metin tercihi de öğrencilerin yazmaya başarılarını etkileyen faktörlerden biri olmuştur. Çalışmada sonucunda elde edilen bulgulara göre yürütülen programın öğrencilerin yazar kimliklerinde özellikle başarılı öğrencilerde anlamlı farklılıklar olduğu tespit

edilmiştir. Seban & Tavşanlı (2015) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma yazar kimliği yansımaları ile çalışmamızla büyük benzerlikler göstermektedir. Öğrencilerin söylemlerinden elde edilen veriler doğrultusunda yazar kimlikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak tema ve alt temalara ayrılmıştır. Sonuç olarak da benzerlik olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmada da başarılı öğrencilerin orta ve başarısız düzeyde yer alan öğrencilere göre yazar kimliklerinde anlamlı bir farklılık olduğu düşünülmektedir. Çalışmayı mevcut çalışmadan ayıran yönü ise Seban ve Tavşanlı (2010) çalışmalarında birden fazla metin türüne yer verirken mevcut çalışmada tek bir metin türünün yansımaları incelenmiştir.

Tavşanlı (2019) tarafından yapılan çalışmada süreç temelli yazma modüler programının ilkökul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları, yazılı anlatım becerileri ve yazar kimliklerine etkisi üzerine çalışılmıştır. Çalışmada sonucunda elde edilen bulgulara göre yürütülen programın öğrencilerin yazar kimliklerine olumlu yansımalarının olduğu tespit edilmiştir. Tavşanlı (2019) elde ettiği verilerin bir kısmı istatistiksel verilere dayandırılarak yer verilmiştir. Bunun sebebini Tavşanlı (2019) araştırma yöntemini belirlerken iç içe karma yöntemi kullanmaları olarak ifade etmiştir. Mevcut çalışmamızda nitel içerik analizi kullanıldığı için var olan tespitler gözleme dayandırılmaktadır. Bu duruma rağmen sonuç olarak mevcut çalışmamızda ve Tavşanlı (2019) yaptığı çalışmada yapılan metin çalışmalarının öğrencilerin yazar kimliklerine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

Cremin & Baker (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yazar kimliklerini destek amacıyla öğretmenlerin yazar kimlikleri üzerine çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kimliklerinin yazar ve öğretmen olarak sürekli olarak değiştiği için zorlandıklarını fakat yazar kimliğini geliştiren öğretmenlerin öğrencilerinin de bu alanda gelişmesine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmamız Cremin & Baker (2010) tarafından yapılan çalışmada metin oluşturma sürecinin yazar kimliklerine etkisini gözlemesi nedeniyle benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da mevcut çalışmamızda olduğu gibi söylem analizleri yapılarak araştırmacılar üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir.

Ya-Chin Tsai & Chuang'in (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin arasında akran değerlendirmesinin tartışmacı yazma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yarı deneysel olan bu çalışmada akran değerlendirmesini desteklemek için web tasarımı bir program kullanılarak teknolojiye yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda hem yazının bütününde hem de tartışmanın elementleri düzeyinde gelişme görülmüştür. Ayrıca program kullanan öğrencilerin akran değerlendirmesine daha istekli oldukları görülmüştür. Ya-Chin Tsai & Chuang'in (2013) tarafından yapılan çalışma teknoloji destekli bir çalışma olarak tasarlanmış ve tartışmacı metin elementleri üzerine görüşme yapıldığı için mevcut çalışmamız ile benzerlik göstermediği düşünülmektedir.

Qin (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. 16 katılımcıdan oluşan çalışmada eğitim öncesi ve sonrası değerlendirme yapılmıştır. 10 hafta süren çalışma boyunca Toulmin modelinin elementleri dikkate alınarak, sınıf içi seçilen konularda tartışmacı metinler yazılmış ve yapılan yanıtlar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda başarı düzeyi artarken, eğitim öncesi metinlerde yer almayan karşı iddia ve çürütmelerin oluşturulduğu görülmüştür. Qin (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın tartışmacı birim öğretimini esas aldığı için mevcut çalışmamız ile benzerlik göstermediği düşünülmektedir.

Larson, Britt ve Larson (2014) tarafından yapılan çalışmada tartışmacı metinleri uygulama ve anlama yeteneklerini incelemiştir. İlk aşamada öğrencilerden daha önce yazılmış olan metinlerdeki "iddia" ve "iddia destek gerekçesini" analiz etmeleri istenmiştir. Daha sonra tartışmacı metinleri anlama ve yapılan yanıtlarla ilgili eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda verilen eğitimin tartışmacı anlamaya katkısının olduğu ama tartışmayı değerlendirmek için yeterli olmadığı görülmüştür. Larson, Britt ve Larson (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın tartışmacı birim öğretimini esas aldığı için mevcut çalışmamız ile benzerlik göstermediği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle 'Tartışmaya dayalı yazmanın ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerinde olumlu yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

B. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinden elde edilen bulguların sonuçlarında ve literatürde var olan bilgiler dâhilinde öğretmenlere ve daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Uygulayıcılara öneriler

- Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere süreç temelli yazma modeli dikkate alınarak farklı metin türlerine ait yazma çalışmaları düzenli olarak yaptırılabilir.
- Öncelikle sınıf öğretmenleri ve Türkçe dersine giren branş öğretmenlerine yazma çalışmalarında kullanılacak yöntem ve tekniklerle birlikte farklı metin türlerinde yazmaya yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.
- İlkokuldan itibaren Türkçe ders saatleri içinde yazarlık dersi konularak öğrencilerin yazar kimlikleri geliştirilerek desteklenebilir.

2. Araştırmacılara öneriler

- Araştırmacılar tarafından süreç temelli yazma modeli farklı metin türlerinde karşılaştırmalı kullanılarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Yazar kimliği konusunda ulusal alan yazındaki boşluğun doldurulması amacıyla ilk, orta ve yükseköğretimde yer alan öğrenciler ve öğretmenler üzerinde araştırma çalışmaları yapılabilir.
- Bu araştırma farklı sınıf seviyeleri üzerinde de denenebilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

AKYOL, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayınevi.

AKYOL, H. (2010). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.

ARICI, A. & UNGAN, S. (2012). **Yazılı Anlatım El Kitabı**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

BAKHTIN, M. M. (2010). **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin, TX: University of Texas Press.

BERG, L.B. (2001). **Qualitative Research Methods For The Social Sciences**.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2018). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

BRIGHT, R. (2007). **Write Through The Grades: Teaching Writing In Secondary Schools**. Canada: Portage & Main Press.

COŞKUN, E. (2009). **Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi**. İçinde A. KIRKKILIÇ ve H. AKYOL (Ed.), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (2.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

CULHAM, R. (2010). **Traits Of Writing: The Complete Guide For Middle School**. New York: Scholastic.

DANIELEWICZ, J. (2014). **Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education**. SUNY Press.

DURU, O. (2008). **Öykü Yazmanın Sırları**. İstanbul: Karakutu Yayınları.

- ECENBARGER, L. (2007). **Method Mania, Activities To Teach Written Expression Skills And Strategies**. USA: India.
- GÖÇER, A. (2016). **Yazma Eğitimi** (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- GÖÇER, A. (2019). **Yazma Eğitimi** (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- GÜÇLÜ, İ. (2021). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nika Yayınevi.
- GÜLSOY, M. (2009). **Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık** (4.baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- GÜNAY, D. (2007). **Metin Bilgisi**. (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2017). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller** (5.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- HUBERMAN, M. A. & MİLES, M. B. (1994). **Data Management And Analysis Methods**. In N. DENZİN & Y. S. LİNCOLN (Eds.) **Handbook Of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- JOHNSON, A. (2008). **Teaching Reading and Writing**. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- IVANIČ, R. (1998). **Writing and Identity**. Amsterdam: John Benjamins.
- KAPLAN, M. (2007). **Sevgi ve İlim**. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- KARATAY, H. (2014). **Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli**. İçinde M. ÖZBAY (Ed), **Yazma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- KARATAY, H. (2015). **Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme**. İçinde M. ÖZBAY (Ed.) **Yazma Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

- LINCOLN, Y.S., & GUBA, E.G. (1985). **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage.
- LUNE, H., & BERG, B. L. (2017). **Qualitative Research Methods For The Social Sciences**. Pearson.
- MERRIAM, S. B., & TISDELL, E. J. (2016). **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation** (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). **Qualitative Data Analysis**, London: Sage.
- MUSCHLA, C. R. (2006). **Teach Terrific Writing**. New York: McGraw Hill.
- NORTON, B., & TOOHEY, K. (2004). **Critical Pedagogies And Language Learning**. Cambridge: Cambridge University.
- ORAL, G. (2014). **Yine Yazı Yazıyoruz**. Ankara: Pegem A Akademi.
- ÖZBAY, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri** (2.Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZDEMİR, E., & BİNYAZAR, A. (2002). **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- ŞAHBAZ, N. K. (2013). **Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler**. İçinde A. Güzel ve H. Karatay. (Ed.). **Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TEMUR, T. & ÇAKIROĞLU A. (2011). **Etkinliklerle Yazma Öğretimi** (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TOMPKINS, G. E. (2005). **Language Arts: Patterns of Practice**. Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- TOMPKINS, G. E. (2010). **Literacy in The Middle Grades: Teaching Reading And Writing to Fourth Through Eighth Graders**. Boston, MA: Pearson.
- TOMPKINS, G. E., & JONES, P. D. (2008). **Teaching Writing: Balancing Process And Product**. Pearson/Merrill Prentice Hall.

TOMPKINS, G., CAMPBELL, R., GREEN, D., & SMITH, C. (2014). **Literacy For The 21st Century**. Pearson Australia

URQUHART, V. & MCLVER, M. (2005). **Teaching Writing in The Content Areas**. USA: ASCD Publications.

YILDIZ, M. (2018). **Yazma Öğretiminde Temel Kavramlar**. İçinde H. AKYOL & M. YILDIZ (Ed.) **Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi**. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

ZHANG, Y., & WILDEMUTH, B. M. (2009). **Qualitative Analysis of Content., Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science**, Libraries Unlimited.

ZORBAZ, K. Z. (2014). **Yazma Eğitimi**. İçinde M. YILMAZ (Ed.), **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

MAKALELER

AKBABA, R. S. & 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.

ALDAĞ, H. (2006). Toulmin Tartışma Modeli. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 15, sayı 1, ss. 13-34.

ARICI, A. F. & UNGAN, S. (2015). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 20, ss. 317-328.

BOURNE, J. (2002). 'Oh, What Will Miss Say!': Constructing Texts And Identities In The Discursive Processes Of Classroom Writing. **Language and Education**, 16 (4), ss. 241-259.

CAPPELLO, M. (2006). Under Construction: Voice And Identity Development In Writing Workshop. **Language Arts**, 83 (6), ss. 482.

- COLLIER, D. R. (2010). Journey To Becoming A Writer: Review Of Research About Children's Identities As Writers. **Language and Literacy**, 12 (1), ss. 147.
- COŞKUN, E., & TİRYAKİ E. N. (2010). Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu**, 16-18 Aralık 2010, İzmir, ss. 263-272.
- COŞKUN, E. & TİRYAKİ, E. (2011). Tartışmacı Metin Yapısı ve Öğretimi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 8(16), ss. 63-73.
- COŞKUN, E., & TİRYAKİ, E.N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 28(2), ss. 102-115.
- CREMIN, T. & BAKER S. (2010). Exploring teacher-writer identities in the classroom: Conceptualising the struggle. **English Teaching: Practice and Critique**, 9(3), ss.8-25.
- ÇAKMAK, E. (2013). Metin Yapısı Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Becerilerine Etkisi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. 9(4), 379-389.
- DAY, C., KINGTON, A., STOBART, G., & SAMMONS, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable; and Unstable Identities. **British Educational Research Journal**, 32 (4), ss. 601-616.
- ESPIN, C.A., WEISSENBURGER, J.W. VE BENSON, B.J. (2004). "Assessing the Writing Performance of Students in Special Education", **Exceptionality**, 12, ss. 55-66.
- FLINT, A., & CAPPELLO, M. (2003). **Negotiating Voice and Identity in Classroom Writing Events**. In C. M. FAIRBANKS, J. WORTHY, B. MALOCH, J. HOFFMAN, & D. SCHALLERT (Eds.), **Fifty-Second Annual National Reading Conference Yearbook** (ss. 181-193). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

- GÖÇER, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Edinimi ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar/The Factors Effective In the Acquisition and Development of Writing Skills According To Turkish Student Teachers. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**,10(24).
- HUMPHRIS, R. (2010). Developing Students as Writers Through Collaboration. **Changing English**, 17 (2), ss. 201-214.
- HYLAND, K. (2002). Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. **Journal Of Pragmatics**, 34(8), ss. 1091-1112.
- JOHNSON, A. S. (2007). An Ethics of Access: Using Life History to Trace Preservice Teachers' Initial Viewpoints on Teaching For Equity. **Journal of Teacher Education**, 58 (4), 299-314.
- KARADAĞ, Ö. & MADEN, S. (2013). **Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme**. İçinde A. GÜZEL VE H. KARATAY. (Ed.). **Türkçe Öğretimi El Kitabı**, ss. 265-306.
- KARATAY, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. **Turkish Studies**, 6(3), ss.1029-1047.
- KAUFFMAN, G. (2006). Authoring Ourselves As Readers And Writers. **Language Arts**, 83 (6), 502-504.
- KAYA, O.N., & KILIÇ, Z. (2008). Etkin Bir Fen Öğretimi İçin Tartışmacı Söylev. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(3), ss. 89-100.
- LARSON, M; BRITT M. A. AND LARSON, A. A. (2004). Disfluencies In Comprehending Argumentative Texts. **Reading Psychology**, 25(3), 205-224.
- MCCANN, T. M., (1989). Student Argumentative Writing Knowledge and Ability at Three Grade Levels. **Research in the Teaching of English Vol. 23**, No. 1, ss. 62-76.

- PARR, M., & CAMPBELL, T. A. (2011). Educating for identity: Problematizing and deconstructing our literacy pasts. **Alberta Journal of Educational Research**, 57 (3), ss. 337-348.
- PITTAM, G., ELANDER, J., LUSHER, J., FOX, P., & PAYNE, N. (2009). Student Beliefs And Attitudes About Authorial Identity in Academic Writing. **Studies in Higher Education**, 34 (2), ss. 153-170.
- ROUSSEY, J. Y. AND GOMBERT, A. (1996). Improving Argumentative Writing Skills: Effect of Two Types of Aids. **Argumentation**, 10(2), ss. 283-300.
- QIN. J. (2013). Applying tthe Toulmin Model in Teaching L2 Argumentative. **The Journal of Language of Teaching and Learning**, 2(21), 21-29.
- SEBAN, D., & TAVŞANLI, Ö.F. (2015). Children's Sense of Being A Writer: Identity Construction in Second Grade Writers Workshop. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 7 (2), ss. 217-234.
- TAVŞANLI, Ö.F. & KALDIRIM, A. (2017). ‘İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi’’, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss.32-47.
- TAVŞANLI, Ö.F. & KALDIRIM, A. (2020). ‘‘Türkiye’de Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Bir Tematik Analiz Çalışması’’, **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.108-138.
- TİRYAKİ, E.N., & YILMAZ, Z. (2016). 7. Sınıf Öğrencilerinin Metin Yapılarına Göre Düşünceyi Geliştirme Yollarının İncelenmesi. **Electronic Turkish Studies**, 11(3).
- TÜRNÜKLÜ, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, sayı: 24, ss. 543-559.
- TSAI, Y.C., & CHUANG, M.T. (2013). Fostering Revision of Argumentative Writing through Structured Peer Assessment. **Perceptual and Motor Skills**, 116 (1), ss. 210-221.

UNGAN, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirmesi ve Önemi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2(23), ss. 461-472.

TEZLER

DEMİR, T. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlilik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MAVİLİ, E.Y. (2004). İletişimde Mantık Yürütme ve Eleştirel Düşünme Yöntem ve Yaklaşımlarının Rolü ve Önemi: Politik Lider Sunumlarının Analizine Yönelik Kalitatif Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZÇAKMAK, H. (2011). İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi ile İlgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

TAVŞANLI, Ö.F. (2019). ‘‘Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2.Sınıf Etkisi Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi’’, (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi.

TİRYAKİ, E. N. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri. (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YAYLACIK, E. (2015). Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışma Metni Yazma Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

YOUNG, J. R. (1996). First Grade Children’s Sense Of Being Literate At School (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Oklahoma, Norman.

DİĞER KAYNAKLAR

- MEB. (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). **Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). **Türkçe Dersi (1. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). **Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2015). **Genel Açıklamalı Sözlük**. Ankara: TDK Yayınları.
- YILDIRIM, M. & TAVŞANLI, Ö.F. (2019). “Tartışmaya Dayalı Yazmanın İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazar Kimlikleri Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi”, Sözlü Bildiri, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi, ss 247-250.

EKLER

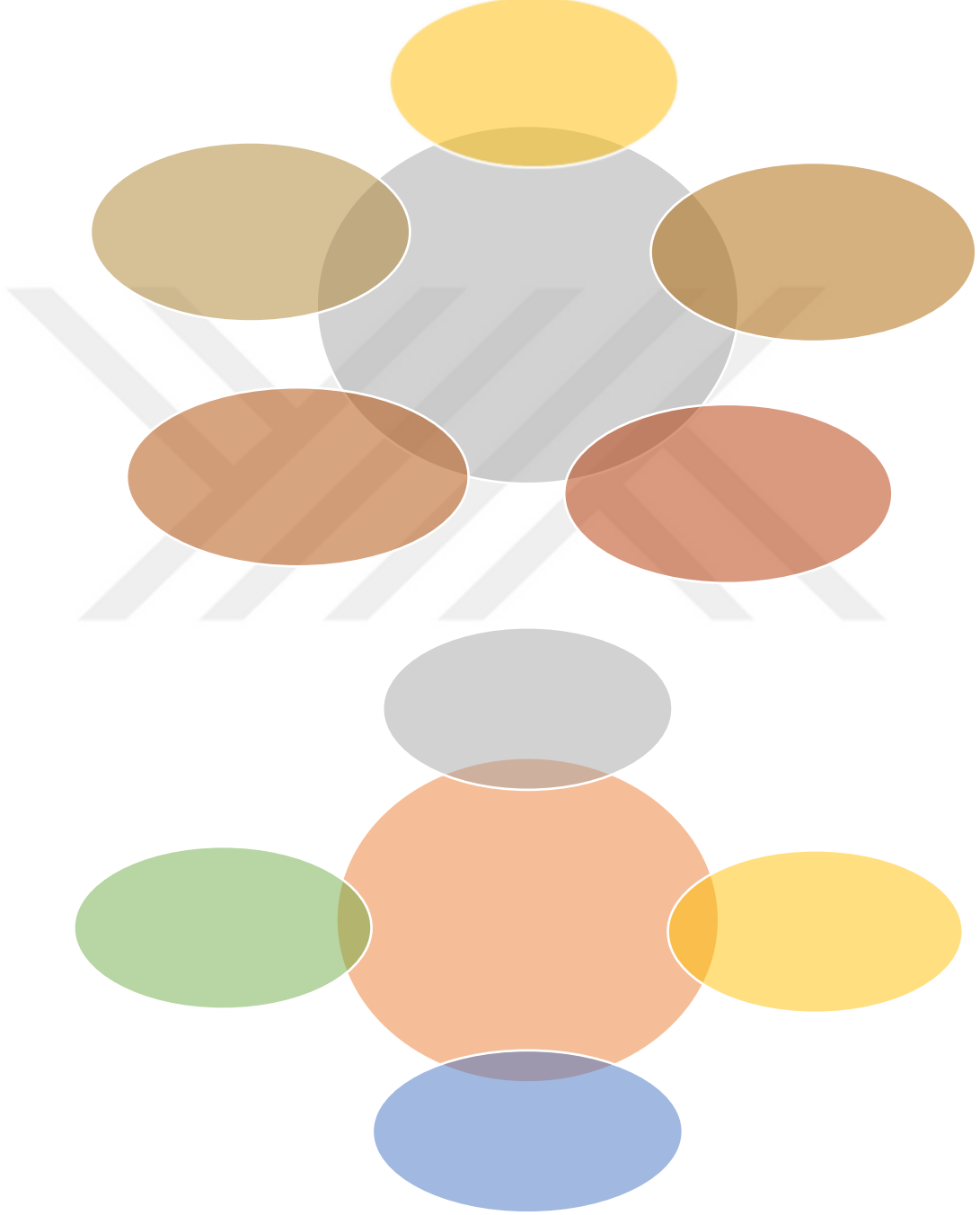
Ek- 1

YAZAR KİMLİĞİ GÖRÜŞME SORULARI

1. İyi yazı yazabilmek sence önemli mi? Bir kişinin yazarlık yeterliliğinin iyi ya da kötü olması onun hayatını nasıl etkiler?
2. İyi yazı yazan kişileri düşündüğünde, onların bu konuda başarılı olmasını sağlayan özellikleri nelerdir? (... iyi bir yazar, çünkü ...)
3. Kendinizi nasıl bir yazar olarak görüyorsunuz? (başarılı, orta, başarısız). Bunun sebepleri neler ve kendini neden Bir yazar olarak görüyorsun?
4. Yazma ile ilgili daha önce ne tür etkinlikler yaptınız? (Şiir, hikâye, bilgi veren metinler). Bunların içerisinde hangileri seni daha mutlu etti? Bunun sebepleri nelerdir?
5. Size göre yazı yazmak için ne olması gerekir? Kendi yaşadıklarından, gözlemlediklerinden, öğrendiklerinden yazılar yazar mısın? Yoksa sadece gerekli olduğunda mı yazarsın? Bu ne gibi durumları içermektedir?
6. Herhangi bir konu hakkında yazmak istediğinde mutlu olur musun? Yazmak senin için ne ifade eder?
7. Yazma çalışmalarında konuyu nasıl belirlersin? Hangi konularda yazmak seni daha mutlu eder?
8. Daha iyi yazı yazmak için herhangi birisinden yardım alma konusunda ne düşünürsün?
9. Ailen, öğretmenin ya da başka birisi yazılarını düzeltmeni istediğinde nasıl hissedersin?
10. Yazdığın yazıları paylaşma konusunda ne düşünüyorsun?
11. Sana göre daha iyi bir yazar olman için neler yapman gerekmektedir?
12. Yazma ve kendini nasıl bir yazar olarak gördüğün hakkında söylemek istediğin başka şeyler var mı?

Ek- 2

**ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI GRAFİK ÖRGÜTLEYİCİLERDEN
ÖRNEKLER**



Ek- 3

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Yazar:

Editör:

Başlık:



Evet	Hayır	İyi Bir Yazıda Bulunması Gerekenler
		Yazar konuyu ve konunun detaylarını açık şekilde yazar.
		Yazar detayları bir düzen içinde anlatır.
		Yazar duyguları doğru bir şekilde ifade eder.
		Yazar etkileyici kelimeler kullanır.
		Yazar cümlelere farklı biçimlerde başlar.
		Yazar tüm cümlelere büyük harf ile başlar.
		Yazar tüm cümleleri doğru noktalama işareti ile bitirir.
		Yazar yerleri, insanları ve diğer varlıkları etkin bir şekilde kullanmıştır.
		Yazar okunaklı bir yazıyla okunması kolay bir metin oluşturmuştur.
Yazarın başarılı yönleri		
Yazara sorulacak soru		
Yazara tavsiye		

Ek- 4

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Konu:



Kendimi Değerlendiriyorum		
Değerlendirme Ölçütleri	Evet	Hayır
Yazımda net birana fikir bulunmaktadır.		
Yazım, dilbilgisi hatası içermemektedir.		
Yazımda noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.		
Her cümlenin sonunda kısa bir boşluk bulunmaktadır.		
Yazılarımdaki kelimeler doğru yazılmıştır.		
Yazılarımda farklı cümle türleri kullanılmıştır (soru cümlesi, ünlem cümlesi vb.).		
Cümlelerim anlamlıdır.		
Cümlelerimle paragraflar arasında ilişki vardır.		
Cümlelerim tamamlanmış cümlelerdir.		
Yazımda tekrarlanan sözcük ya da cümle bulunmamaktadır.		
Yazımda bölünmüş cümle bulunmamaktadır.		
Başlığım metin ile ilişkili ve etkili bir başlıktır.		
Yazımda kendi dünyamdan sözcükler bulunmaktadır.		
Yazımda okuyucunun metni anlamasına yardımcı olacak detaylar bulunmaktadır.		
Yazımda verdiğim bilgiler birbiri ile ilişkilidir.		
Arkadaşlarımdan ve öğretmenimden aldığım tavsiyelerin yazımda etkisi bulunmaktadır.		

Ek- 5

UYGULAMA ÇALIŞMA TAKVİMİ

1. Uygulama (Uygulama Öncesi Öğrencilerle Ön Görüşme)

Çalışmaya katılacak öğrencilerle yazar kimliği görüşme soruları sorularak öğrencilerin yazmaya ve yazarlığa ait ön bilgileri alınmıştır.

2. Uygulama (Futbol eğlenceli bir oyun mudur? Neden?)

Öğrencilere tartışmacı metin türünün özellikleri anlatıldıktan sonra yazacakları metnin konusu verilir. Futbol hakkında fikri kısıtlı bilgiye sahip öğrencileri bilgi sahibi yapmak amacıyla oyunun kuralları ve nasıl bir oyun olduğu hakkında kısa bilgi verildikten sonra öğrencilerden konuya ilişkin karşı çıkabilecek iddiaları çürütecek şekilde kendi düşüncelerini savunan bir metin oluşturmaları beklenir. Düşüncelerini mantıklı bir şekilde sıralamaları istenir.

Haftalar	Yapılacak İşlemler	
3. Hafta	1.Etkinlik	Yazar belirlenen konu hakkında bildiklerini beyin fırtınası şablonu üzerine yazar.
	2.Etkinlik	Ardından ilkyazı örneklerini oluşturur. Yazar ilk oluşturduğu örnek metni kâğıda geçirir.
4.Hafta	3.Etkinlik	Öğrencilerin oluşturdukları ilk metinler editörler (akranları) tarafından gözden geçirilerek yazım ve noktalama yanlışları belirlenir. Pos-itlere yazılarak kâğıdın üzerine yapıştırılır. Yazara gözden geçirmesi için tekrar geri verilir.
	4.Etkinlik	Bu aşamada öğrenciler editörlerden gelen düzeltmeleri göz önüne alarak metinlerindeki yanlışlıkları giderirler.
	5.Etkinlik	Yazılan metin görsellerle desteklenir. Yazı sınıf arkadaşlarıyla paylaşılır.

3. Uygulama (Sence en iyi meslek hangisidir? Neden?)

Öğrencilere tartışmacı metin türünün özellikleri hatırlatıldıktan sonra yazacakları metnin konusu verilir. Bu yazıda öğrencilerin seçtikleri mesleğin neden en iyi meslek olduğuna dair karşı çıkabilecek iddiaları çürütecek şekilde kendi

düşüncelerini savunan bir metin oluşturmaları beklenir. Düşüncelerini mantıklı bir şekilde sıralamaları istenir.

Haftalar	Yapılacak İşlemler	
5. Hafta	1.Etkinlik	Yazar belirlenen konu hakkında bildiklerini beyin fırtınası şablonu üzerine yazar.
	2.Etkinlik	Ardından ilkyazı örneklerini oluşturur. Yazar ilk oluşturduğu örnek metni kâğıda geçirir.
	3.Etkinlik	Öğrencilerin oluşturdukları ilk metinler editörler (akranları) tarafından gözden geçirilerek yazım ve noktalama yanlışları belirlenir. Pos-itlere yazılarak kâğıdın üzerine yapıştırılır. Yazara gözden geçirmesi için tekrar geri verilir.
6. Hafta	4.Etkinlik	Bu aşamada öğrenciler editörlerden gelen düzeltmeleri göz önüne alarak metinlerindeki yanlışlıkları giderirler.
	5.Etkinlik	Yazılan metin görsellerle desteklenir. Yazı sınıf arkadaşlarıyla paylaşılır.

4. Uygulama (Bir hayvanı evcilleştirip evde beslemek istiyorsun. Bu hangi hayvan olurdu? Neden?)

Öğrencilere evcil ve yabani hayvanlar konusunda bilgi verildikten sonra evcilleştirip evde besleyecekleri hayvanlarının ne olabileceğini tartışmacı metnin özelliklerini dikkate alarak kişileri ikna edecek metin oluşturmaları istenir. Yazdıkları yazının inandırıcı olması ve uygun kanıtlarla desteklenmiş olması gereklidir. Düşüncelerini mantıklı bir şekilde sıralamaları istenir.

Haftalar	Yapılacak İşlemler	
7. Hafta	1.Etkinlik	Yazar belirlenen konu hakkında bildiklerini beyin fırtınası şablonu üzerine yazar.
	2.Etkinlik	Ardından ilkyazı örneklerini oluşturur. Yazar ilk oluşturduğu örnek metni kâğıda geçirir.
	3.Etkinlik	Öğrencilerin oluşturdukları ilk metinler editörler (akranları) tarafından gözden geçirilerek yazım ve noktalama yanlışları belirlenir. Pos-itlere yazılarak kâğıdın üzerine yapıştırılır. Yazara gözden geçirmesi için

		tekrar geri verilir.
8. Hafta	4.Etkinlik	Bu aşamada öğrenciler editörlerden gelen düzeltmeleri göz önüne alarak metinlerindeki yanlışlıkları giderirler.
	5.Etkinlik	Yazılan metin görsellerle desteklenir. Yazı sınıf arkadaşlarıyla paylaşılır.

5. Uygulama (İnsanlığın iyiliği için nasıl bir icat yapmak isterdin? Neden?)

Öğrencilere icatlar konusunda belgesel videolar izletildikten sonra konu başlığı verilerek yazı yazmaları istenir. Yazdıkları yazıların karşısındaki kişileri ikna edecek nitelikte olması istenir. Oluşturulan metnin inandırıcı olması ve uygun kanıtlarla desteklenmiş olması gereklidir. Düşüncelerini mantıklı bir şekilde sıralamaları istenir.

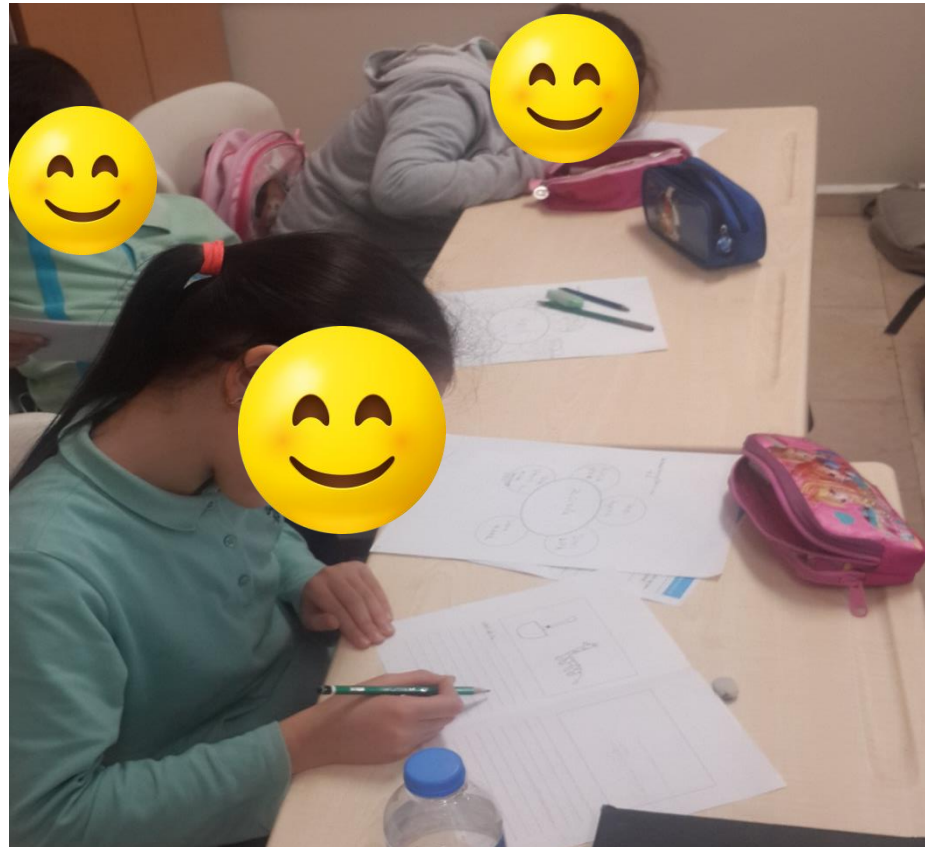
Haftalar	Yapılacak İşlemler	
7. Hafta	1.Etkinlik	Yazar belirlenen konu hakkında bildiklerini beyin fırtınası şablonu üzerine yazar.
	2.Etkinlik	Ardından ilkyazı örneklerini oluşturur. Yazar ilk oluşturduğu örnek metni kâğıda geçirir.
	3.Etkinlik	Öğrencilerin oluşturdukları ilk metinler editörler (akranları) tarafından gözden geçirilerek yazım ve noktalama yanlışları belirlenir. Pos-itlere yazılarak kâğıdın üzerine yapıştırılır. Yazara gözden geçirmesi için tekrar geri verilir.
8. Hafta	4.Etkinlik	Bu aşamada öğrenciler editörlerden gelen düzeltmeleri göz önüne alarak metinlerindeki yanlışlıkları giderirler.
	5.Etkinlik	Yazılan metin görsellerle desteklenir. Yazı sınıf arkadaşlarıyla paylaşılır.

6. Uygulama (Uygulama Sonrası Öğrencilerle Son Görüşme)

Çalışmaya katılan öğrencilere yazar kimliği görüşme soruları sorularak öğrencilerin yazmaya ve yazarlığa ait uygulama sonrası görüşleri alınmıştır.

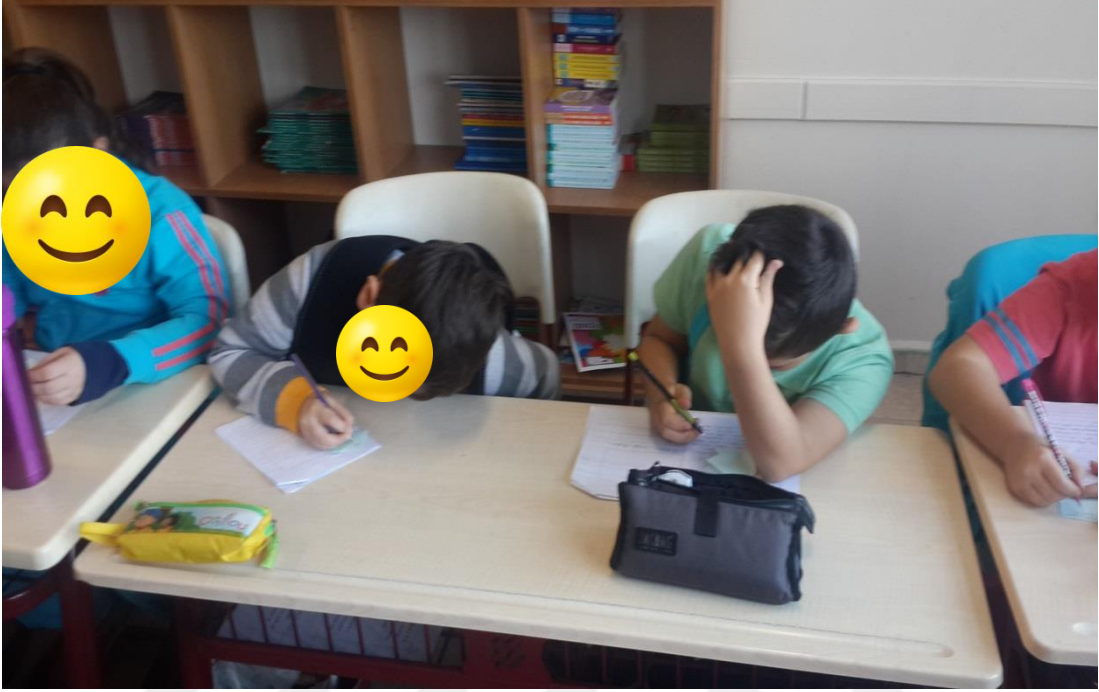
Ek- 6

TASLAK METİN ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ



Ek- 7

TASLAK METİN EDİTÖRLÜK ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ



Ek-9

YAZAR KİMLİĞİ GÖRÜŞME SORULARI İZİN BELGESİ



Görüşme Soruları ve Tutum Ölçeği Kullanma İzni

2 ileti

melek yld

18 Kasım 2019 10:29

Alıcı: ömer faruk tavşanlı

Sayın hocam, iyi günler.

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında, sizin doktora tezinizde yer alan "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Yazar Kimliği" sorularını kullanmak için izin istiyorum.

Şimdiden nazik cevabınız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Melek YILDIRIM

Istanbul Aydın Üniversitesi
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

ömer faruk tavşanlı

18 Kasım 2019 13:00

Alıcı: melek yld

Merhaba hocam.

İlgili ölçme araçlarını tezinizde kullanabilirsiniz.

Saygılarımla.

—
Dr. Omer Faruk TAVSANLI
Primary School Teaching Department
Education Faculty
Istanbul Aydın University, Istanbul, Turkey

Academy Journal of Educational Sciences

Ek- 10

ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.04.2020-1500



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

Sayı : 88083623-020
Konu : Etik Onay Hk.

Sayın Melek YILDIRIM

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 18.03.2020 tarihli ve 2020/02 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Alper FIDAN
Müdür Yardımcısı

Evrakın Doğrulamaak İptis : <http://www.aydin.edu.tr/e-Vizyon/Doğrula/Dogrula.aspx?V=888833333>

Adine: İhsan Mah. İhsan Cad. No:31 Beşiköy, 34395 Etiliköy/İSTANBUL
Telefon: 444 1 428
Elektronik Ağ: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Yücel BÜSNEVİCİ
Ünvan: Enstitü Sekreteri



VALİLİK İZİNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-42989889
Konu : Anket ve Araştırma İznî (Melek YILDIRIM)

08/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Aydın Üniversitesinin 23.01.2022 tarihli ve 37532 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.02.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Tartışmaya Dayalı Yazmanın İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazar Kimlikleri Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Özel Bahçelievler İhlas İlkokulu
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenciler
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 paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/02/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (22 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr/> adresinden bfc8-3790-3bde-a34d-57da kodu ile teyit edilebilir



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyadı: Melek YILDIRIM

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: 2016 / İstanbul Aydın Üniversitesi / Eğitim Fakültesi/ İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü

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

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

YILDIRIM, M. & TAVŞANLI, Ö.F. (2019). Tartışmaya dayalı yazmanın ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerindeki yansımalarının incelenmesi. *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi* 247-250 İstanbul, Türkiye. **(Sözlü Bildiri)**