



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

SANAL GERÇEKLIK TEKNOLOJİSİ İLE
DÜZENLENEN YAZMAYA HAZIRLIK
ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİM VE
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

RUKİYE ÜSTÜNEL

SINIF EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANTALYA, 2024

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SANAL GERÇEKLİK TEKNOLOJİSİ İLE DÜZENLENEN YAZMAYA
HAZIRLIK ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA EĞİLİM VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rukiye ÜSTÜNEL

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2024

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Rukiye ÜSTÜNEL bu çalışması ... /... /..... tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Remzi CAN
(Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe
Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye : Prof. Dr. Sabahat BURAK
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel
Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye (Danışman): Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile Düzenlenen Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilim ve Motivasyonlarına Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

.....

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezim olarak sunduğum “Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile Düzenlenen Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilim ve Motivasyonlarına Etkisi” adlı bu çalışmayı bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Rukiye ÜSTÜNEL

Bu tezi rahmetli babam, sınıf öğretmeni Mukadder ÜSTÜNEL'e ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca değerli bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, sabrı, anlayıőı ve kıymetli katkılarıyla her zaman destek olan sayın danıőmanım Doç. Dr Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'a en içten teőekkürlerimi sunarım.

Yaptığım bu çalışmaya değerli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan sayın Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK'e ve jüri üyeleri sayın hocalarım Prof. Dr. Sabahat BURAK ve Prof. Dr. Remzi CAN'a teőekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca ve tez hazırlama sürecinde beni her zaman destekleyen, sabır ve anlayıőıyla yanımda olan annem Eőe ÜSTÜNEL'e, teşekkür ederim. Ayrıca bu süreç boyunca bana sağladıkları manevi destek ve sevgileriyle her an yanımda oldukları için kardeőlerim Selim ÜSTÜNEL, Rumeysa ÜSTÜNEL, Melek ÜSTÜNEL ve Fatma ÜSTÜNEL'e teşekkür ederim.

ÖZET

SANAL GERÇEKLİK TEKNOLOJİSİ İLE DÜZENLENEN YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİM VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

ÜSTÜNEL, Rukiye

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Temmuz 2024, 78 sayfa.

Bu çalışma, sanal gerçeklik teknolojisiyle düzenlenen yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, yarı deneysel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Yarı deneysel araştırma yöntemi türlerinden ön test-son test eşleştirilmemiş kontrol gruplu tasarım kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yapılmamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Antalya ilinin Muratpaşa ilçesindeki bir ilkökulda öğrenim gören toplam 47 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır (N=47). Veri toplama aracı olarak, Yazma Eğilimi Ölçeği ve Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri toplandıktan sonra SPSS bilgisayar programı kullanılarak çözümlenmiştir. İncelemelerde, araştırmadaki değişkenlerin normal dağıldığı gözlemlendikten sonra verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t-testi ve ANCOVA testlerinden yararlanılmıştır. Çözümlemelerden elde edilen bulgulara göre, sanal gerçeklik teknolojisi ile hazırlanmış eğitimsel içeriğin ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının yazma eğilimi ölçek toplam değerleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu etkiye neden olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, sanal gerçeklik teknolojisi ile hazırlanmış eğitimsel içeriğin ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının yazma motivasyonu üzerinde de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu bir etkiye neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulara göre, söz konusu olumlu etki süreç temelli yazma öğretiminin hazırlık aşamasında kullanılan sanal gerçekliğin, dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, sanal gerçeklik teknolojisinin yazma eğilimi üzerindeki etkisini ortaya koyan şu ana değin yapılmış ilk araştırma olması nedeniyle, işbu çalışma, sınıf eğitimi, yazma eğitimi ve eğitim teknolojisi alanlarına katkı sağlamıştır. Ayrıca, bu araştırma, yazma sürecinin hazırlık aşamasında sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımını ele alan ilk çalışma olması nedeniyle de yenilik getiren

bir çalışma olmuştur. Bu alışma, sanal gerçeklik teknolojisinin yazma eğilimi ve motivasyonu üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, eğitimde yeni teknolojilerin etkili bir biçimde kullanılması için gerçekleştirilecek çalışmalara katkı sağlayacak ve bu alanlarda yapılacak sonraki bilimsel araştırmalara bir başlangi noktası ve dayanak oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Yazma, Yazmaya Hazırlık Etkinliği, Sre Temelli Yazma, Sanal Gerçeklik.*



ABSTRACT

THE EFFECT OF PRE-WRITING ACTIVITIES ORGANIZED WITH VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WRITING DISPOSITION AND MOTIVATION

ÜSTÜNEL, Rukiye

Master Thesis, Department of Basic Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

July 2024, 78 pages

This study aims to examine the effect of writing activities organized with virtual reality technology on the writing disposition and motivation of fourth grade primary school students. The study was designed as a quasi-experimental research. Pre-test-post-test unpaired control group design, one of the quasi-experimental research method types, was used. Random sampling was not used. The study group of the research consists of a total of 47 fourth grade students (N=47) studying in a primary school in the Muratpaşa district of Antalya province affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year. Writing Disposition Scale and Writing Motivation Scale were used as data collection tools. After the data were collected, they were analyzed using the SPSS computer program. After observing that the variables in the study were normally distributed, independent groups t-test and ANCOVA tests were used to analyze the data. According to the findings obtained from the analysis, it was determined that the use of educational content prepared with virtual reality technology in primary school fourth grade Turkish course had a statistically significant positive effect on writing disposition scale total values. In addition, it was observed that the use of educational content prepared with virtual reality technology in primary school fourth grade Turkish course had a statistically significant positive effect on writing motivation. According to these findings, this positive effect is due to the fact that the virtual reality used in the preparation phase of process-based writing instruction contributes positively to the development of fourth grade students' writing dispositions. In this context, this study has contributed to the fields of classroom education, writing education and educational technology as it is the first research conducted so far to reveal the effect of virtual reality technology on writing disposition. In addition, this study has been an innovative study because it is the first study to address the use of virtual reality technology in the preparation

stage of the writing process. By revealing the effects of virtual reality technology on writing disposition and motivation, this study will contribute to the studies to be carried out for the effective use of new technologies in education and will constitute a starting point and basis for future scientific research in these fields.

Keywords: *Writing, Writing Preparation Activities, Process-Based Writing, Virtual Reality.*



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Problem Cümlesi	4
1.2.2. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Tanımı ve Önemi	8
2.2. Yazma Becerisi	10
2.2.1. Yazma Eğitimi.....	13
2.3. Yazma Türleri	14
2.4. Yazma Yaklaşımları.....	16
2.4.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı.....	16
2.4.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.....	17
2.4.2.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımında Hazırlığın Önemi.....	18
2.5. Yazmayı Etkileyen Unsurlar	20
2.5.1. Yazma Eğilimi.....	20
2.5.2. Yazma Motivasyonu.....	22

2.6.	Sanal Gerçeklik (Virtual Reality-VR)	24
2.6.1.	Sanal Gerçeklik (VR) Teknolojisinde Kullanılan Araç Gereçler	25
2.7.	İlgili Çalışmalar	26
2.7.1.	Sanal Gerçeklik Uygulama Alanları ve İlgili Çalışmalar	26
2.7.2.	Yazma Becerisinde Sanal Gerçeklik Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Araştırma Modeli	32
3.2.	Çalışma Grubu	32
3.3.	Veri Toplama Araçları	32
3.3.1.	Yazma Eğilimi Ölçeği	33
3.3.2.	Yazma Motivasyonu Ölçeği	33
3.4.	Uygulama Süreci	33
3.5.	Verilerin Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
4.1.1.	Yazma Eğilimi Ölçek Toplam Değerlerine İlişkin Bulgular	42
4.1.2.	Yazma eğilimi ölçeğinin güven alt boyutu değerlerine ilişkin bulgular	43
4.1.3.	Yazma eğilimi ölçeğinin süreklilik alt boyutu değerlerine ilişkin bulgular	43
4.1.4.	Yazma eğilimi ölçeğinin tutku alt boyutu değerlerine ilişkin bulgular	44
4.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.2.1.	Yazma Motivasyonu Ölçek Toplam Değerlerine İlişkin Bulgular	45

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	47
5.1.1. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Eğilimi Düzeyleri Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma	47
5.1.1.1. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Eğilimi Alt Faktörü Güven Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma	49
5.1.1.2. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Eğilimi Alt Faktörü Süreklilik Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma	50
5.1.1.3. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Eğilimi Alt Faktörü Tutku Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma	51
5.1.2. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeyleri Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma	52
5.2. Öneriler	56
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	56
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	58
EKLER	71
EK 1: Ölçekler	71
EK 2: Ölçek İzinleri	73
EK 3: Araştırma Uygulama İzni	74
EK 4: Uygulama Görseli.....	77
ÖZGEÇMİŞ	79
BİLDİRİM.....	80
İNTİHAL RAPORU.....	81

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Uygulama Planı.....	35
Tablo 3.2. Çarpıklık Basıklık Değer Tablosu.....	40
Tablo 4.1. Yazma Eğilimi Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.2. Yazma Eğilimi Ölçeğinin Güven Alt Boyutu t-Testi Sonuçları	43
Tablo 4.3. Yazma Eğilimi Ölçeğinin Süreklilik Alt Boyutu t-Testi Sonuçları	44
Tablo 4.4. Yazma Eğilimi Ölçeğinin Tutku Alt Boyutu t-Testi Sonuçları	44
Tablo 4.5. Yazma Motivasyonu Ölçeğinin t-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.6. Test ve Grup Değişkenine Göre Yazma Motivasyonu Puan Ortalaması	46



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Su kirliliği Sanal Gerçeklik Video Görsele	35
Şekil 3.2. Mevsimler Sanal Gerçeklik Video Görsele	37
Şekil 3.3. Penguenler Sanal Gerçeklik Video Görsele	38
Şekil 3.4. Dinozorlar Sanal Gerçeklik Video Görsele	38
Şekil 3.5. Güneş Sistemi Sanal Gerçeklik Video Görsele	39
Şekil 3.6. Doğada Uzlaşısı Sanal Gerçeklik Video Görsele	40



KISALTMALAR LİSTESİ

Ark	: Arkadaşları
Vd	: Ve diğerleri
SG	: Sanal gerçeklik
VR	: Sanal gerçeklik
SVVR	: Küresel Video Tabanlı Sanal Gerçeklik
CAVE	: Sanal ortamlar
3B	: Üç boyutlu



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yazma, bireylerin düşüncelerini, fikirlerini, bilgilerini ve duygularını yazılı bir formatta ifade etme sürecidir (Demirel, 1999). Bu süreç, dilin etkili bir biçimde kullanılması yoluyla kelimeleri düzenleme, cümleler oluşturma ve paragraflar kurma becerisini içermektedir. Bu beceri, bireyin kendini etkili bir şekilde ifade etmesini, düşüncelerini başkalarına aktarmasını ve bilgi iletişimini sağlamasını hedefler (MEB, 2009). Aynı zamanda yazma süreci, düşünceyi düzenleme, analiz etme, eleştirme ve geliştirme yeteneklerini güçlendirir. Bu nedenle, yazma becerisi, bireyin iletişim yelpazesini genişletirken düşünsel keskinliğini artıran kritik bir unsur olarak görülmektedir (Güneş, 2007).

Bu bağlamda ilkokulun ilk yıllarından itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılan temel okuryazarlık becerileri öğrenim sürecinin her aşamasında etkin kullanılabilmesine önem gösterilmekte ve yazılı anlatım için gerekli özen sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmaktadır (Karataş & Güzel, 2013). Yazma becerisi Türk eğitim sisteminde önem verilen alanlardan biri olarak görülmektedir. Öğrencilerin kendi düşünce tasarımı ve yaşantısal izlenimlerini kullanarak bir konu hakkında yazılı ifadenin yanında Türkçe dilinin olanaklarına uygun bir vaziyette yazım kurallarına bağlı kalarak yazma alışkanlıkları oluşturulması, oluşturulan yazma becerisinin ise devamlı olarak geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2015). Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için dış dünyayı gözlemlemesi, okuması, düşünmesinin yanı sıra duygu düşüncelerini sembollerle aktarmasını kısacası hem anlama hem de anlatma becerilerinin yeteri kadar gelişmesine ve geliştirilmesine bağlıdır (Demirel & Şahinel, 2006; Maltepe, 2006; Yalçın, 2002;). Yazma becerisi, öğrencilerin okuryazarlık, kendini yazılı olarak ifade etme becerilerini direkt etkilediği için, geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden bir tanesi olarak gösterilmektedir (Bingham & Wasik, 2012).

Yazma becerisinin kazandırılması öğrenciler ve öğretmenler için önemlidir, bu süreçte öğretmen yazma etkinliklerini eğlenceli, onların ilgisi dikkatini çekecek şekilde farklı yaklaşımları uygulamalıdır (MEB, 2006) ancak yazma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında yaşanan süreçlerdeki eksiklikler yanlış uygulamalar öğrencinin yazmaya karşı isteksizliği, yazma etkinliklerinde ne yazacağını bilememe, yazmaya başladığında devam ettirme motivasyonunun olmaması, yazmaya karşı tutumlarındaki olumsuz

düşünceleri, öğretmenin yazmaya karşı bakış açısı, yazma öğretiminde kullandığı yöntem ve tekniklerin yetersiz oluşu (Tavşanlı 2017, Bayram 2009; Temur, 2009; Arıcı & Ungan, 2008; Göçer, 2010; Karatay, 2011b; Coşkun, 2007; Maltepe, 2006) farklı ve daha etkili yazma öğretimi yöntem ve tekniklerinin geliştirilip uygulanmasını gerektirmiştir.

Türkçe Dersi Eğitim Programı, yazma öğretme-öğrenme alanında "süreç temelli yazma modeli"ni esas almıştır. Bu model, yazma becerilerini geliştirmek için hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya kadar uzanan bir süreci içermektedir. Öğrencilere, bu sürecin aşamalarında yazma için gereken becerileri kazandırmak önemli görülmektedir. Bu yaklaşım, yazma kazanımlarını, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılması gerektiren bir süreç olarak tasarlayıp sunmaktadır (MEB, 2015).

Süreç temelli yazma modeli öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmede, yazmaya olan tutumlarını olumlu yönde etkilemede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Göçer, 2014; Tompkins & Collom, 2004). Ancak, bu yaklaşıma dair yapılan araştırmalarda, her aşamada uygulanması gereken gereken yöntemlerin ve tekniklerin desteklenmesi gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Tavşanlı, 2017; Abidin & Fong, 2012).

Süreç temelli yazma yaklaşımı birçok aşamadan oluşmaktadır ilk sırada yer alan hazırlık aşaması yazma çalışması için oldukça önemlidir. Hazırlık aşaması öğrencilerin yazılacak konu ile ilgili hazırlıkların yapılması anlamına gelmektedir. Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin yazı çalışmaları ile ilgili hazırbuluşluk düzeyleri ortaya çıkacak ürünün nitelik açısından etkileyeceği için öğrenciler, uygulamalarla yazmaya hazır hâle getirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010).

Yazma öncesi etkinliklerinin etkilerini inceleyen araştırmalar, öğrencilerin hayal güçlerini genişlettiğini, mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanıdığını ve yazma konusundaki düşünce ve duygularını derinleştirerek yazma başarılarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir (Erbilen & Temizkan, 2021).

Yazma hazırlık sürecinin öğrencilerin düşüncelerini şekillendirmesinde ve yazısını geliştirmesinde yardımcı olduğu, fikir geliştirme ve planlama süreçlerini öne çıkardığı, yazdıklarını eleştirel bir gözle yeniden gözden geçirme ve düzeltbilme becerisi kazandırmasının yanı sıra öğrencilerin kendi yazısını yeniden değerlendirmesini nasıl yapılabileceğini ve yazısını nasıl geliştirmesinin yollarını tartıştığı bir süreci anlatmaktadır (Murray, 1972, 1973). Ayrıca Murray (1974), yazma öncesi düşünme, planlama ve taslak oluşturmanın, yazının başarısı için temel adımlar olduğunu savunur öğretmen ve öğrencilere

bu aşamalara daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini söyleyerek süreç temelli yazma eğitiminin temelini oluşturan bu aşamayı kritik bulmaktadır.

Bu durum göz önüne alındığında Türkiye’de süreç temelli yazma sürecinin uygulanma sürecindeki yetersizlikler ve geleneksel yazma sürecinin devamındaki istikrar yeni uygulama ve eğilimlerin sınırlı olduğunu göstermektedir (Tavşanlı, 2018). Bu alandaki çalışmaların azlığı uygulama sürecindeki etkinliğin nasıl yapılacağına bilinmemesi yazma becerisini etkilemektedir (Sever, 2013). Ayrıca çocukların yazma eğitimi uygulamalarına nasıl yönlendirildiği de yazma sürecini etkilemektedir. Öğretmenler çoğunlukla kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma etkinlikleri yapmaktadır (Göçer, 2007). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazmayı zor, sıkıcı buldukları (Zorbaz & Kayatürk, 2015) görülmektedir. Dolayısıyla 21.yüzyılın dijital teknolojilerinin içine doğan bu yeni neslin bir başka deyişle dijital yerlilerin (Prensky, 2001a) dijital medya ile çevrili yaşantısını göz önüne alarak eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Şahin, 2009). Bu nedenle çağın gerçeklikleri ve getirilerinin sonucu, çocuğa görelilik ilkesi ve öğrenme ilgi alanlarına göre yazma çalışmaları yapmak yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin doğru dijital beceriler ve araçlarla donatılması gerekmektedir. Bu durum, eğitim uygulamaları ve politikalarının geliştirilmesi, dijital yeniliklerin faydalarından yararlanılması, öğrencilerin dijital ekonomiler ve toplumlar için gerekli becerilerle hazırlanması sürecini göstermektedir. Böylece giderek artan otomasyon ve dijitalleşme ile başa çıkabilecek yetkin bireyler yetiştirilmesi anlamına gelmektedir (OECD, 2020). Dolayısıyla dijital eğitim, öğrenme deneyimlerinin dijital teknolojilerle zenginleştirildiği bir eğitim yaklaşımını ifade etmektedir (Taşkıran, 2016), öğrencilere çevrimiçi kaynaklara, eğitim yazılımlarına, sanal sınıflara ve dijital öğrenme materyallerine erişim sağlamasını kolaylaştırır, öğretmenlere ise öğrencileri için dijital içeriklerle etkili ve nitelikli bir öğretim ortamı oluşturmalarına katkı sağlamaktadır (Seferoğlu & Sayın, 2016).

Dijital eğitim son on yılda sınıftaki eğitim uygulamalarındaki yeniliğin ana itici güçlerinden biri olarak gösterilmektedir (Vincent-Lancrin vd., 2019). Geleneksel sınıf ortamlarına entegre edilen bu eğitim uygulamalarından birkaçı; artırılmış gerçeklik (AR), küresel video tabanlı sanal gerçeklik (SVVR), sanal gerçeklik (VR) teknolojisidir. VR, 3B (üç boyutlu) nesnelere oluşturulmuş sahnelerde duyuların yanıltılmasıyla zihnin manipüle edilmesi (kandırılması) şeklinde tanımlanmaktadır (Çavaş vd., 2004; Koysuren & Deryakulu, 2017). Kullanıcıların bu sahne ortamına girerek duyu organlarına gelen uyarıların artması farklı deneyimler yaşama fırsatı yakalaması 3B nesnelere etkileşime girerek gerçeklik

algısının oluşturulması hedeflenmektedir (Kayabaşı, 2005). Eğitimde sanal gerçeklik (VR) kullanımına dair birçok araştırmada, öğrencilerin verilen görev süresine odaklanmasından (Huang vd., 2010) eğlenerek öğrenmesine (Apostolellis & Bowman, 2014), derse karşı tutumlarından, (Pezzatini & Del Bimbo, 2014), motivasyonlarına (Cheung vd., 2013), daha derin öğrenme ve bilgiyi uzun süreli akılda tutmasına kadar olumlu bulgulara rastlanmaktadır. Sanal gerçekliğin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini içeren yapılandırmacı yaklaşıma (Anopas & Wongsawat, 2014), iş birlikçi öğrenme potansiyellerini ortaya çıkarmasına (Sharma ve Otunba, 2012), oyun tabanlı öğrenmelerine (Aylett vd., 2014) katkı sağlamaktadır. Bu pedagojik yaklaşımlara sağladığı olumlu sonuçların yanı sıra öğrencilerde içsel faktörleri; motivasyon, tutum, eğilim, ilgi, merak (Jacobson, 2005; Cecil vd., 2013; Song vd., 2014) duygularını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular, VR'nin eğitimde potansiyel olarak etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Eğitimde VR uygulamalarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde genel olarak en çok Fen Eğitiminde, Öğretmen yetiştirme, Özel Eğitim, Yabancı Dil Öğretimi ve İş Güvenliği alanlarında yaygın olarak kullanıldığı görülmekle birlikte yapılan çalışmalarda sanal gerçeklik teknolojisinin hedef kitle düzeyini en çok üniversite öğrencileri ikinci sırada ortaokul öğrencileri ağırlıkla oluşturmaktadır, ilkokul öğrencileri ile bu teknolojinin kullanımı azdır (Sancar & Atal, 2023). Türkiye’de sanal gerçeklik teknolojisinin eğitim alanındaki çalışmaların azlığı görülmektedir (Turgut & Denizalp, 2021). Dolayısıyla VR’ın uygulama alanının Türkçe öğretim dersinde ve hedef kitle olarak ilkokul öğrencilerinde kullanılmadığı görülmektedir. Sanal gerçeklik teknolojisinin Türkçe öğretiminde yazma becerisiyle ilişkilendirilmesi ve bu öğrenme sürecinde etkili bir araç olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, sanal gerçeklik teknolojisiyle düzenlenen yazmaya hazırlık etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin yazma eğilim ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Sanal gerçeklik teknolojisiyle düzenlenen yazmaya hazırlık etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin yazma eğilim ve motivasyonlarını etkilemekte midir?

1.2.2. Araştırmanın Alt Problemleri

1) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değeri ile ölçek alt boyutlarının ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

2) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ölçeği ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi, bireylerin iletişim, öğrenme ve kendini ifade etme kabiliyetlerini geliştirmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, ilkokul seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini güçlendirmek ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini teşvik etmek, eğitimcilerin ve araştırmacıların öncelikli hedeflerinden biri olarak ele alınmalıdır (Ungan, 2007). Geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin yazma sürecine olan katılımını sınırlayabileceği ve yazma becerilerini geliştirme potansiyelini tam olarak kullanamayabileceği ve yazma sürecini sıkıcı ve zor olarak değerlendirip yazma eyleminden uzaklaşması bu becerinin geliştirilmesine olumsuz katkı yapabilmektedir (Özbay, 2005). Ayrıca geleneksel yazma becerisi olarak ürün temelli yazma yöntemi esas alınarak ölçülen yazılarda öğrencilerin nitelikli yazılar ortaya koyamadığını göstermektedir (Maltepe, 2006).

Yazma becerilerinin erken dönemde geliştirilmesi, öğrencilerin dil becerilerini güçlendirmelerine ve öğrenme süreçlerine daha etkili bir şekilde katılmalarına olanak tanıyabilmesi açısından önemli görülmektedir (Yılmaz, 2012). Yazmanın zor bir eylem olması, öğrencilerin yazma eyleminden uzaklaşması bu becerinin geliştirilmesini olumsuz etkilemektedir (Ungan, 2007). Türkçe öğretim programında da yazma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin yazma kazanımları için farklı eğlenceli, ilgi çekici etkinliklerin olmasının bu beceriyi öğretmede etkili olabileceği söylenmektedir (MEB, 2015). Dolayısıyla bu becerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan ve yazma eylemini sürece dağıtan yazma yaklaşımını benimseyerek öğrencinin aktif olarak katılım sağladığı ve çağın gereği teknolojinde sürece dahil edilmesi yazma etkinliklerinin dijital materyallerle desteklenerek keyifli, ilgi çekici olması yazmaya karşı istek, merak ve motivasyonlarını etkilemesi beklenmektedir (Ahraz, 2018). Yazma becerisinin geliştirilmesinde süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma akademik başarı, yazma motivasyonu, yazmaya karşı

istek konularında daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımın aşamalarının ilk sırasındaki hazırlık kısmının yazma eylem akışını yaklaşık yüzde 80 etkilediğinden (Murray, 1972), metin içerik zenginliğinin bu aşamaya ayrılan sürenin belirlediği görülmektedir (İspir & Yıldız, 2021). Dolayısıyla nitelikli yazıların ortaya çıkmasında hazırlık aşamasının yazma eylemi için önemli bir basamak olduğu görülmektedir.

Dijital çağın ve sürekli gelişen teknolojinin bir ürünü olan sanal gerçeklik (VR) teknolojisini bu aşamada kullanmanın yazma sürecinin hazırlık aşamasına etki edeceğini ve bu aşamanın yazma öncesi düşünme, planlama ve taslak oluşturma aşamalarını daha etkili ve etkileşimli hale getirebileceği öngörülmüştür dolayısıyla öğrenciler yazma becerilerini geliştirirken sanal dünyalar içinde etkileşime girebilir, hikayeler oluşturabilir ve yazdıklarını deneyimleyebilir (Dreher, 2009), yaratıcılıklarını serbest bırakma fırsatı sunan sanal dünyaların sınırları olmadığı için öğrenciler farklı ve yaratıcı hikayeler oluşturabilirler. Sanal gerçeklik, öğrencilere sahneleri ve karakterleri görsel olarak oluşturma fırsatı verebilir, öğrencilere hikayelerini ve yazılarını mekânsal bağlamda düşünmeyi öğretebilir. VR, mekânsal düşünmeyi geliştirme ve hikayeleri farklı mekanlarda deneyimleme olanağı sağlayabilir ,öğrencilere yazılı ve sözlü dil pratiği yapma fırsatı sunabilir (Hamilton, 2020), öğrenciler, sanal dünyalarda karakterlerle iletişim kurarak dil becerilerini geliştirebilir (Chen vd., 2021), yazdıkları metinler üzerinde gerçek zamanlı geribildirim alabilme imkanı sunabilir, yazma becerilerini hızlı bir şekilde iyileştirmeye yardımcı olabilir, yazma eğitimini daha eğlenceli ve ilgi çekici bir deneyim haline getirip öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda keyifli bir şekilde öğrenmelerine imkan sağlayabilir (Piovesan vd., 2012). VR teknolojisi öğrencilerin daha etkili ve ilgi çekici bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olma potansiyeli taşıdığından bu teknolojinin giderek daha yaygın ve erişilebilir hale gelmesiyle, eğitim alanındaki potansiyeli daha da büyümektedir (Lin & Lan, 2015). Sanal gerçekliğin eğitimdeki bu potansiyelini keşfetmek ve öğrencilere daha zengin ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmak amacıyla bu alandaki çalışmaların devam ettiğini ve VR teknolojisinin daha fazla eğitim uygulamasına entegre edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda sanal gerçeklik teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma, Türkçe öğretim dersinde yazma becerisinin gelişimini, öğrencilerin yazma eğilimleri ve motivasyonları üzerinde nasıl bir etki yaratacağını, Türkçe dersinin akademik başarıya olan katkısını ve ayrıca bu teknolojinin farklı disiplinlerde ve branşlarda nasıl kullanılabileceğini öngörmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayılıları

Bu araştırmada;

- Deneş ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya'nın Muratpaşa ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler, yalnızca kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma Motivasyonu: Yazma motivasyonu, bireyin yazma faaliyetine karşı duyduğu istek, arzu ve enerjiyi tanımlar. Bu motivasyon, kişinin yazma sürecine katılımını, yazma etkinliklerine duyduğu ilgiyi ve çabasını belirler. Yazma motivasyonu, yazının başlamasından yazma sürecinin tamamlanmasına kadar olan süreçte etkili olan bir faktör olarak ele alınmaktadır.

Yazma Eğilimi: Yazma eğilimi, bir bireyin yazma eylemine karşı doğru bir yönelim veya isteklilik düzeyini ifade eder. Bu eğilim, kişinin yazma aktivitesini sevme, ilgi duyma ve istekli olma durumunu yansıtarak yazma etkinliklerine katılımını şekillendirir.

Sanal Gerçeklik: Sanal gerçeklik (VR), bilgisayar teknolojilerinin kullanılmasıyla oluşturulan kurgular ile gerçek ve hayalin birleştirilmesi sürecidir. Bu teknoloji, kullanıcıları simüle edilmiş bir ortam içinde hissettirerek, gerçek dünya algısını değiştirmeyi amaçlar. Sanal gerçeklik, genellikle özel başlıklar ve diğer duysal araçlar aracılığıyla kullanıcılara üç boyutlu, etkileşimli ve duysal bir deneyim sunar. Sanal gerçeklik, bir dizi teknolojik bileşenle desteklenir. Bilgisayar grafikleri, ses teknolojileri, haptik (dokunsal) geribildirim ve sensör sistemleri, kullanıcının sanal ortamla etkileşim kurmasını sağlar. Bu teknolojik unsurlar, kullanıcının gerçek dünyadan soyutlanarak, bilgisayar tarafından ortaya çıkan sanal bir gerçeklik içinde etkileşimde bulunmasına olanak sağlar.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Tanımı ve Önemi

İnsanlar, düşüncelerini, duygularını, ihtiyaçlarını, bilgi ve deneyimlerini dil aracılığıyla ifade ederek birbirleriyle iletişim kurarlar, dil; semboller ve kelimeler ile düşünceleri, kavramları ve duyguları ifade etmek için kullanılır ve bu sözcük ve şekillerin belirli bir anlamı vardır (Langacker, 1972). Dil, seslerin ve kelimelerin ötesinde, insanların toplumlarını ve kültürlerini ifade etme, paylaşma ve şekillendirme aracı olarak tanımlanabilir, insanlar arasındaki iletişimin en temel ve etkili aracı olarak dil insanların birbirleriyle iletişim kurmasını ve toplumlarla anlaşabilmesinin yanı sıra o topluluğun iletişim araçları olan, konuşma, yazma, okuma ve dinleme etkinliklerini de en iyi şekilde yerine getirmeleri beklenir (Demirel, 2003).

İletişim araçlarından biri olan yazma insanlık tarihinde önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir. İnsanlar, düşüncelerini, bilgilerini ve hikayelerini ifade etmek için zamanla çeşitli yazılı ifade sistemleri geliştirmişlerdir. Yazının evrimi, zaman içinde farklı kültürler ve uygarlıklar arasında değişiklik göstermiş olsa da bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade etmesine olanak sağlamıştır. Yazma, bilgiyi kalıcı hale getirme ve gelecek nesillere aktarma sürecini kolaylaştırmış toplumların birikimini ve tarihini kaydetmelerine olanak tanımış ve bu bilgileri somut hale getirip bilgiyi öğrenmede kolaylık sağlamıştır (Arıcı & Ungan, 2012).

Yazma süreci, düşünceleri düzenleme ve analitik düşünce becerilerini geliştirme açısından önemlidir. Bir konuyu yazılı olarak açıklamak, düşünce süreçlerini netleştirir ve derinleştirir. Yazma, problemleri tanımlama, analiz etme ve çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Sorunları kâğıda dökmek, düşünceleri organize etme ve çözüm yollarını belirleme sürecini kolaylaştırır (Sharples, 1996).

Ülkeler bireylerin yazılı olarak kendilerini ifade etmenin iyi bir yazma eğitimiyle olacağını ve eğitim sistemlerinde yazma becerisinin eğitiminin küçük yaşlarda okullarda öğretilmesinde sürekli olarak strateji geliştirmişlerdir. Yazan, okuyan, araştıran, bireylerden oluşan toplumlar, yazmanın önemini keşfetmişler, yazarak hem milletin kültürel gelişimini sağlamış hem de kendi dillerinin gelişimine katkı sağlamışlardır. Dil, sözlü iletişimden ziyade

yazılı iletişimle gelişir. Yazma kültürü gelişmiş toplumlarda insanların kendileri ifade edişleri daha rahat, anlaşmaları daha kolaydır (Ungan, 2007).

Alanyazın incelendiğinde yazma kavramı birçok farklı tanım olarak karşımıza çıkmaktadır bunlardan bazıları şunlardır: Yazma; düşünceleri, duyguları ifade edebilmek ve bunun için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun kullanarak okunaklı bir ürün üretebilmektir (Akyol, 2006; Özbay, 2007). Yazma eylemi, okuma, konuşma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini kapsayan ve uygulanması zor olan bir süreçtir (Özdemir, 2002). Yazma, bilgiyi algılama, anlama ve ifade etme süreçlerinin tamamından oluşur (Carter vd., 2002). Yazma, üst bilişsel düzeyde düşünme aracı (Güneş, 2007), olarak bilinçle bilinçaltının bir bütün haline gelmesine yardımcı olan bir tür etkinliktir (Cowley, 2002). Murray, yazma eylemini süreç olarak ele almış ve bu sürecin başlıca aşamalarını öğrencilerin düşünsel keşifler ve anlam oluşturmadaki deneyimleriyle ilişkilendirmiştir, öğrencilere bilgiyi keşfetme ve anlam oluşturma fırsatı tanıyan yazma eylemi, yazarın kendi düşüncelerini anlama ve düşünsel gelişimini destekleme sürecinin yanında yazarın düşünce ve ifade yeteneklerini geliştirdiği bir araç olarak tanımlamıştır (Murray, 1972). Yazma işi insanların içsel dünyasının doğal bir şekilde dışavurumudur, duyguların, hislerin ve düşüncelerin anlatılma ihtiyacının özgürleştirici ve yaratıcı olmasını sağlamaktadır (Elbow, 1973). Flower & Hayes, (1981) yazma sürecini anlamak ve açıklamak amacıyla bilişsel süreç teorisini kullanmışlardır yazma eylemi için, amaç belirleme ve yazının genel yapısını planlama, düşünceleri organize etme , ana fikirleri belirleme, konuyla ilgili bilgiyi işleme ve bir bütün halinde ifade etme, yazarın yazdıklarını içselleştirerek ve değerlendirerek düzenleme ve revizyon süreçlerinden geçerek metin üretimi, geri bildirim ve öğrenme ile zihinsel sürecin tamamlandığını öne sürmüşlerdir.

Yazma insan hayatında önemli bir role sahiptir. İnsanlar yazarak, kendi deneyimlerini, düşünce süreçlerini, keşiflerini veya yaratıcılıklarını kalıcı kayıt haline getirirler. Bu yazılı kayıtlar, zaman içinde geniş bir kitleye ulaşabilir, okuyucular aracılığıyla paylaşılabilir ve gelecek kuşaklara aktarılabilir. Yazılmış eserler, yazarın düşüncelerini ve vizyonunu aşan bir etki yaratarak, daha geniş bir toplulukla buluşabilir ve gelecek nesillere ilham kaynağı olabilir (Kaplan, 2007).

Yazma bireylerin günlük yaşamında güçlü ve etkili bir iletişim aracı olmasının yanı sıra mesleki başarılarında ise önemli bir faktördür. Bireyler İş dünyasında, yazma becerisini etkili bir şekilde kullanarak diğerleriyle iletişim kurmalarını ve belgeleri düzenlemelerini sağlar. Raporlar, e-postalar, öneriler gibi yazılı iletişim araçları iş hayatında önemli bir rol

oyunar (Freedman, 1995). Yazma, bilgilerin daha etkili bir şekilde öğrenilmesine ve belleğin güçlenmesine gelişmesine yardımcı olabilir. Kendi notlarını almak veya düşüncelerini kağıda dökmek, bilgilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar. Yazma, düşünce süreçlerini organize etme ve analiz etme becerisi kazandırır. Bu süreç, bireyin düşünce kapasitesini geliştirir ve daha karmaşık sorunları ele alma yeteneğini artırır (Ungan, 2007). Günlük tutma, mektup yazma gibi yazma aktiviteleri, bireyin kendini anlamasına ve kişisel gelişimine katkıda bulunabilir. Yazma, insanların duygusal ifade ve anlam arayışlarını destekler (Aşılıoğlu, 1993).

Öğrencilerde ise hem akademik hem de günlük yaşantısında yazmanın önemi şu hususlarla öne sürülebilir. Belirli bir konudaki görüşlerini yazılı olarak ifade etme, öğrenmek istediği hususları gerektiğinde ilgililere yazılı olarak sorma gibi davranışlar, bireylerin yazma becerisinin günlük yaşamdaki önemini göstermektedir. Ayrıca, belirli günlerde ve olaylarda (örneğin bayram, düğün, hastalık, ölüm, doğum vb.) tanıdıklarına mektup veya kart yazma, resmi kuruluşlara yönelik isteklerini yazılı bir dilekçe hâlinde sunma, belli konulardaki yazılı istekleri yazılı olarak cevaplama gibi eylemler, yazma becerisinin çeşitli alanlardaki kullanımını ortaya koymaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2004). Okul veya sınıftaki duvar gazetelerine belirli konulardaki görüşlerini içeren yazılar yazma, dinlediği bir konuşmanın önemli kısımlarını yazılı olarak not etme, ilgi alanına giren yazıları (örneğin fıkra, makale, şiir vb.) derleme, belli konularda topladığı materyali ve kendi aldığı çeşitli notları sürekli yararlanılabilecek şekilde düzenleme gibi aktiviteler de yazma becerisinin yaygın kullanımını ve bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilme yeteneğini vurgulamaktadır (Tekin, 1980).

Yazıyı yazmak oldukça uğraş gerektiren, yaşanmışlıklardan edinilen deneyim ve bilgilerin aktarılmasında zorlanılan bir eylemdir (Yalçın, 1998). Bireylerin bu zor olan yazma edinimini ilgiyle yerine getirebilecekleri davranışlara, ilkokuldaki yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasıyla oluşan öğretimle dönüştürülebilirler.

2.2. Yazma Becerisi

Dil, sözlü ve yazılı iletişimi içerir ve dört temel bileşeni kapsar. Dinleme ve okuma; anlama becerisini oluştururken, konuşma ve yazma anlatma becerilerini oluşturur. Dil becerilerinden ilk kazanılanı dinleme becerisidir. Dinleme, sözlü iletişim sürecinde, konuşanın aktardığı mesajları doğru yorumlama yeteneğini ifade eder. Dinleme, etkileşimli

bir süreç olup konuşmayı anlama, bilgiyi işleme, anlamlandırma ve gerektiğinde uygun bir şekilde yanıt verme becerisini içerir (Özbay, 2005). Anlama becerisinin bir diğeri ise okumadır. Okuma, yazıyı oluşturan harf ve sembollere bakarak bunları çözümlmek veya seslendirmek, bir metnin aktarmak istediğı bilgiyi öğrenmek olarak tanımlanır. Okuma süreci, yazılı veya basılı sembollerin belirli kurallar çerçevesinde seslendirilmesi, duyuşsal algılama, anlama, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir faaliyettir. (TDK, 2023). Anlamaya dayalı dinleme ve okuma becerileri, bilgiyi doğru ve etkin bir şekilde anlama ve yorumlama yeteneklerini içermektedir.

İnsanlar dış dünyayı anlayıp anlatmayı ihtiyaç olarak görmüş ve anladıklarını, algılayıp kavradıklarını anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerileriyle ifade etmeye çalışmışlardır. Konuşma, bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak ve herhangi bir araç kullanarak anlatmak şeklinde tanımlanırken (TDK, 2023), ifade edici dil becerisinden sonuncusu olarak görülen yazma becerisi ise düşünce gücüne sahip olan bireylerin, görüş, fikir ve duygularını gözlem, deney ve tecrübelerle destekleyerek, konuyla ilgili bir plan dahilinde ve dilin kurallarına uygun olarak ifade etmeleri gerektiğı şeklinde tanımlanmaktadır (Göçer, 2010, s. 179). Dolayısıyla bu dört temel beceri birbiriyle sıkı bir ilişki ve bütünlük içindedir bireylerin ana dil öğretiminde bu becerilerin öğretilmesiyle ilgili sürekli olarak ilke yöntem ve teknikler geliştirilir. Becerilerin doğru ve etkin kullanılması sayesinde, bireylerin hem sosyal hem de kişisel olarak gelişmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe'yi sevip isteyerek kullanmaları ve hevesle okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, dil becerilerinin öğretilmesi bilgi, beceri ve değerleri kapsayan bir yapıdadır. (MEB, 2005). Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiş olup, bu kapsamda öğretmenlere önerilen yeni bir uygulama modeli bulunmaktadır. Bu model, dil bilgisi konularının öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirme etkinlikleri içerisinde bütünlük içinde kavratılmasını amaçlamaktadır. Türkçe dersi öğretim programları, Türkçe dersini sadece bir dil bilgisi öğrenme aracı olmanın ötesinde, aynı zamanda bireylerin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir beceri dersi olarak ele almaktadır (MEB, 2015).

Öğrencilere dil bilgisi öğrenme alanına giren konuların anlatılmasında, sadece kavramsal bilgiyi aktarmak yerine, bu konuların günlük hayatla bağlantı kurulmasına ve bütünsel bir anlam kazanmasına vurgu yapılmaktadır bu çerçevede, öğrencilere dil bilgisi kuralları, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini güçlendirmek adına bir bütün olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlere düşen sorumluluk ise, öğrencilerin anlama ve anlatma

becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlerken bütünsel bir yaklaşım sergilemektir (Okurer, 1997, s. 52-53). Bu, öğrencilere dil bilgisi öğrenme alanındaki konuların yanı sıra beceri gelişimini destekleyen etkinliklerin iç içe geçmiş ve birbirini tamamlayıcı bir biçimde düzenlenmesini gerektirir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin güçlendirilmesi, dil bilgisi öğrenme alanına ait konuların kavratılması sürecinde birbirini besleyen etkinliklerle şekillendirilmelidir. Bu, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını sadece anlamakla kalmayıp, aynı zamanda bu kuralları etkili bir iletişim becerisiyle birleştirmelerine olanak sağlamayı hedefler (Göçer, 2010).

Yazma becerileri sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda günlük hayatta etkili iletişim kurma ve düşünceleri açıkça ifade etme amacıyla da kullanılmaktadır. Bu, bireyin yaşamının farklı alanlarında yazma becerilerini başarıyla kullanabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yazma becerileri, bireyin hayatının her aşamasında kullanılması gereken temel bir yetenek olup okul döneminden iş hayatına, kişisel ilişkilerden resmi yazışmalara kadar pek çok alanda yazma becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Okur-yazarlık ve anlama yeteneğine etkisi olarak yazma becerileri, çocukların ilerleyen yaşlarında okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle, çocuklara erken yaşlardan itibaren yazma becerilerini geliştirmeleri için gerekli ilke yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir (Hammil, 2004; Gerde vd, 2012) Dolayısıyla yazma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin etkisi yadsınamaz bir gerçek olarak görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programı göz önünde bulundurularak öğretmenlerin öğrencilere yazmayı sevdirmeleri, yazma sürecini keyifli hale getirmeleri beklenmektedir. Yazma yeteneği, okuma başta olmak üzere tüm dil becerileriyle bir bütün içindedir. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesi için okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin eş zamanlı olarak kazandırılması büyük önem taşır. Yazmayı, analiz yaparak yorumlama yapma ve bu yorumları yazıya dökme (Arıcı & Urgan, 2012) olarak ifade edilmektedir. Analiz ve yorum yapma becerisi ise en iyi şekilde okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi ile kazandırılmaktadır. Başka bir deyişle yazı yazmanın ön koşulu okuma becerisindeki yetkinliktir. Bu noktada öğrencilerin bulunduğu yaş düzeyleri göz önünde bulundurularak ve ilgileri doğrultusunda okuyacağı kitapları seçmelerinde doğru rehberlik edilmesi gerekmektedir. Türkçe dersi öğretim programı, öğretmenlerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerini bütünsel bir yaklaşımla gerçekleştirmelerini talep etmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye odaklanırken dil bilgisi öğrenme

alanını da içeren konuları entegre etmeleri ve bu etkinlikleri birbirini tamamlayacak şekilde düzenlemeleri ve uygulamaları beklenmektedir. (MEB, 2019).

Yazma becerisinin gelişimi, bireylerin bilgi aktarımı, kendi düşüncelerini ifade etme ve bilgiler arasında bağlantı kurma yeteneklerini artırmakla birlikte metinlerin yapısında tutarlılık sağlama becerisininde güçlendirmektedir (Ungan, 2007). Yazılı anlatım becerisi gelişmiş öğrencilerde estetik bir duyarlılığın olduğunu, imla kurallarında, hecelemede, okuduğunu anlama ve anlatmada, kelimeleri tanıma ve hafızada tutma gibi konularda da başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Aram, 2005).

Yazma becerisi, bireyin etkin bir süreç ve strateji kullanarak düşünce aktarımını gerçekleştirdiği, sadece yazma teknikleri ve yöntemleri değil aynı zamanda zihinsel işlemleri de içeren bir yetenektir (Flower & Hayes, 1981). Yazma sürecinde, birey düşüncelerini etkili bir biçimde okuyucuya iletebilmesi, çeşitli zihinsel işlemleri koordineli bir şekilde yürütmesi gerekmektedir. Bu bakış açısından, diğer dil becerilerine göre yazma becerisinin kazanımı bilişsel olarak daha karmaşık olduğu bilinmektedir (Olinghouse & Santangelo, 2010).

2.2.1. Yazma Eğitimi

Yazma eğitimi, bireylere etkili bir şekilde yazma becerisi kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir ve bu sürecin temelinde belirli amaçlar ve ilkeler bulunmaktadır. Bu amaç ve ilkeleri araştırmacılar şu şekilde sıralamışlardır (Göğüş, 1978, s. 236-239, 372; Coşkun, 2007, s. 51-54; Maltepe, 2006, s. 62-63).

Yazma Eğitimi Amaçları;

- İletişim Becerisi Kazandırmak: Yazma, düşünceleri, duyguları ve bilgileri yazılı bir formda aktarmanın bir yolu olarak kullanılır. Bu nedenle, yazma eğitiminin temel amacı, öğrencilere etkili bir iletişim becerisi kazandırmaktır.
- Eleştirel Düşünme Yeteneğini Geliştirmek: Yazma süreci, düşünce süreçlerini organize etme, analiz yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Yazma eğitimi, öğrencilere düşündüklerini eleştirel bir gözle değerlendirme becerisi kazandırmayı hedefler.
- Yaratıcılığı Teşvik Etmek: Yazma, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve ifade yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Öğrencilere kendi düşünce ve hikayelerini yaratma konusunda cesaretlendirme, yazma eğitiminin önemli bir amacıdır.
- Akademik ve Mesleki Gelişimi Desteklemek: Yazma becerisi, akademik başarıyı ve mesleki başarıyı olumlu yönde etkiler. Yazma eğitimi, öğrencilerin akademik

çalışmalarında başarılı olmalarına ve profesyonel hayatta etkili bir şekilde iletişim kurmalarına katkıda bulunur.

- Dil Bilgisini Güçlendirmek: Yazma, dil bilgisinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Yazma eğitimi, öğrencilere dil bilgisi kurallarını anlama, uygulama ve geliştirme konusunda yardımcı olmayı amaçlar.

Yazma Eğitimi İlkeleri

- Süreklilik ve Pratik: Yazma becerisi, sürekli pratik ve deneyimle gelişir. Yazma eğitimi süreklilik ve düzenli uygulama ilkesine dayanmalıdır.
- Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Öğrencinin ilgi alanlarına ve düzeyine uygun içerik ve yöntemler kullanarak öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek önemlidir.
- Geribildirim ve Değerlendirme: Öğrencilere sağlanan geribildirim, yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Yazma eğitimi sürecinde düzenli değerlendirme ve geribildirim önemlidir.
- Çeşitli Türleri Kapsamak: Yazma eğitimi, öğrencilere farklı türlerde yazma deneyimleri sunmalıdır. Öykü yazma, makale yazma, rapor yazma gibi çeşitli türleri kapsayan bir yaklaşım benimsemek önemlidir.
- İlham ve Motivasyon: Öğrencilerin yazma sürecine ilgi duymalarını sağlamak için ilham verici ve motive edici öğrenme ortamları oluşturmak, yazma eğitiminin temel ilkelerindedir (Demirel, 1999, s. 59-60; Özbay, 2006, s. 124-125; Göğüş, 1978, s. 240-242. Bu amaçlar ve ilkeler, yazma eğitimini etkili ve kapsamlı hale getirerek öğrencilerin yazma becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir.

2.3. Yazma Türleri

Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma çalışması, her sınıf seviyesinde yer verilebilecek bir çalışmadır. Bu çalışmayla verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma çalışmalarındaki amaç sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle ve Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazma olanağı vermesidir (Demirel, 2003). Kontrollü yazma çalışmalarında yer verilebilecek bazı alıştırmalar şunlardır:

Yer Değiştirme Alıştırmaları, bir örnek cümledeki belirli kelimeleri değiştirerek aynı cümleyi yeniden oluşturma pratiğidir.

Dönüştürme Alıştırmaları ise bir yapıyı başka bir yapıya dönüştürerek yazma pratiğini içerir. Örneğin, temel seviyede, bir metindeki kişi zamirlerini değiştirerek ve gerekli düzenlemeleri yaparak metni yeniden yazmak istenebilir. İleri seviyede ise, bir metnin etken yapısından edilgen yapısına dönüştürülmesi, doğrudan anlatım ile yazılmış bir metnin dolaylı anlatıma aktarılması veya bir sıfatın sıfat tümceciğiyle, bir belirtecin belirteç tümceciğiyle değiştirilmesi gibi egzersizler yapılabilir. Kompozisyon yazma örneği verilerek, öğrencilerin bu modele benzer bir kompozisyon veya diyalog yazmaları istenir. Bu süreç, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur ve örnek metni kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmayı teşvik eder. *Yeniden Düzenleme* ise, sözcüklerin düzensiz sıralandığı veya anlamsız cümlelerin düzgün paragraflara dönüştürüldüğü uygulamaları içerir. Ayrıca, *Tamamlama Egzersizleri* eksik bırakılan cümlelerin veya diyalogun tamamlanması istenir ve boşluklarla verilen bağlaçlar kullanılarak iki ayrı cümlenin birleştirilmesi gibi alıştırmalar da yapılabilir. Bu tür egzersizler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için önemli bir araçtır.

Güdümlü Yazma

Güdümlü Yazma çalışmaları, öğrenenlerin öğrendikleri sözcükleri ve tümce yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları amacıyla çeşitli yöntemler içerir (Ünsal, 2008). Bu çalışmalar şunları içerir:

Dikte Yapma: Dinlenen bir metnin aynen yazılmasıdır. İlk olarak metin normal bir hızla okunur ve öğrenciler dinler. Daha sonra metin anlamlı sözcük gruplarıyla ikinci kez okunur ve öğrencilerin yazması istenir. Metin son kez okunur ve öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmeleri istenir. Yazılan metin öğrencilere verilen ya da tahtaya yazılan örneğe bakılarak kendisi tarafından ya da arkadaşı tarafından düzeltilir. Öğrencilerden yanlış yazılmış sözcük ve tümceleri tekrar doğru bir şekilde yazmaları istenir.

Not Alma: Öğrenen dinlediği bir metinden önemli bulduğu kısımları not alır. Bu genellikle daha ileri düzeyde bir çalışmadır.

Özetleme: Okunan ya da dinlenen metnin anlamını kaybetmeden kısa ve öz olarak yeniden yazılmasıdır.

Öz Yazma: Bir metnin belirli sınırlarla özünü veren bir metnin yazılmasıdır.

Anahtarları Belirleme: Bir metindeki ana fikirlerin ve başlık tümcelerin birbirleriyle ilişkilerini ve sıralarını vurgulayacak şekilde liste halinde özet bir yazının yazılmasıdır.

Serbest Yazma

Demirel (1999), yazma becerisini öğrencinin duygu ve düşüncelerini ifade ettiği eleştirel bir düşünme süreci olarak değerlendirmektedir. Serbest yazma çalışmalarının, öğrencilere duygu ve düşüncelerini kendi tarzlarıyla ifade etme fırsatı sunduğunu vurgularken, bu süreçte yazım kurallarına dikkat etmelerinin beklenmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Serbest yazma çalışmaları genellikle öğrencilerin belirli başlıklardan birini seçerek yazı yazmalarını içerir. Betimleme, hikâye etme, tartışma, görüş bildirme, mektup yazma, özet çıkarma, boşluk doldurma, metin tamamlama, tahminde bulunma ve bir metni kendi sözcükleriyle tamamlama gibi çeşitli türlerde yazma etkinlikleriyle öğrencilerin yazma becerileri geliştirilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin hedef dildeki seviyelerine uygun olarak tasarlanır ve örneklerle desteklenir (Dilidüzgün, 2019).

2.4. Yazma Yaklaşımları

Yazma öğretimi literatürde iki ana yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır: bunlardan ilki, ürün temelli yazma; ikincisi ise süreç temelli yazmadır (Ülper, 2008).

2.4.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Ürün temelli yazma, bireylerin konuyla ilgili bilgilerini yazılı bir formda ifade etme süreci olarak değerlendirilmekte ve bu nedenle yazma, genellikle bilgi aktarımı ile ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımda, bireyin ilgili konu hakkındaki düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi ve bu nedenle yazmaya başlamadan önce gerekli bilgileri toplaması gerekmektedir. Ardından, toplanan bilgiler, neden-sonuç ilişkisi, bir tezi kanıtlama ve kıyaslamalar yapma yoluyla yazılı bir formatta işlenir. Ürüne dayalı yazma eğitiminin temel odak noktası, bilgi temelli metin oluşturmaktır. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenci rolleri, metin oluşturma süreci etrafında şekillenir. Ancak, metin oluşturma sürecinin öncesinden sonrasına ve oluşturdandan kaynaklanan dinamiklere dikkat edilmez. Öğrenciler, bu süreçte genellikle aktif bir rol üstlenmezler; yazma, tamamen bireysel bir etkinlik haline gelir ve öğrenciler süreç içinde yeterince dikkate alınmaz (Tabak & Göçer, 2013; Oral, 2008; Ülper, 2008). Öğretmenler ise yazma sonucunda ortaya çıkan ürünün başka bir deyişle metnin yapısal özellikleriyle ilgili değerlendirmelerde bulunur bunlar; dil bilgisi kuralları, noktalama işaretleri, imla kuralları, metin türünün özellikleri, harflerin yazımının doğruluğu, sayfa

düzeni, yazının okunurluğu hakkında görüşünü belirtmektir (Badger & White, 2000; Oral, 2008; Tabak & Göçer, 2013). Öğretmenin merkeze alındığı öğrencinin ise gözlemci olduğu bu yazma yaklaşımında sınıf içi etkinliklerinde genellikle atasözü, deyimler, belirli gün ve haftalar ya da öğretmen tarafından belirlenmiş konular hakkında yazı yazması beklenmektedir. Geleneksel bu yazma yöntemi yapılandırmacı yaklaşıma ters düşmektedir fakat herhangi bir dile ait kalıplaşmış dilsel ifadeleri, bağdaşıklık açıları ve kelimeleri belli bir sisteme göre kullanmayı kolaylaştırmaktadır. Dilekçeler, formlar, kuruma başvuru mektupları ve diğer resmi yazışmalar için kullanılan bu yazma yaklaşımı öğrencilerin dilbilgisel yapıları ve kelime kullanımını rahatça öğrenmelerini ve böylece bu dil kullanımlarını günlük bir alışkanlık haline getirmeyi sağlamaktadır (Badger & White, 2000).

2.4.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazmayı sonuç olarak değil süreç olarak ele alan bir yaklaşımdır (Murray, 1972). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını destekleyen öğrenciyi merkeze alan ve yazma becerisini geliştirmede bir dizi sürecin önemini vurgulayan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Flower & Hayes, 1981). Bu yaklaşım, öğrencilerin, kendi yazma süreçlerini deneyimleyebilecekleri bir ortam yaratır ve bu öğretim programı, ürün değil anlamayı hedefleyen birkaç önemli sonucu ortaya çıkarır dolayısıyla bu yaklaşımda yazma eyleminin odak noktası öğrencinin kendi yazısıdır ve kendi dünyalarını kendi dilleriyle keşfeder ve anlamlandırır, öğretmen ise bu keşif sürecini destekler ancak yönlendirme yerine rehberlik yapar bunun yanı sıra öğrencilerin düşüncelerini keşfetmelerine ve iletmelerine yardımcı olacak her türlü yazma formunu deneme konusunda teşvik edilir, dil bilgisi kuralları en son dikkate alınır ve öğrenciler yazma eylemini tamamladıktan sonra biçimsel özelliklere bakılır, öğrenciler yazma sürecini kendi hızlarında ve kendi tarzlarında yazma sürecini deneyimler bununla birlikte kesin kurallar olmadan öğrencilerin öğretim sürecini anlamaları ve kendi yazma yolculuklarında başarılı olmaları için fırsatlar tanımayı vurgular (Murray, 1972; Flower & Hayes, 1981).

Yazma sürecini daha derinlemesine anlamak ve öğretmek için öğrencilerin bilişsel durumuna vurgu yapan Flower ve Hayes (1980)' e göre süreç temelli yazma şu aşamaları içermelidir:

- a. *Planlama/Hazırlık*: Yazma süreci, yazarın bir metin oluşturmadan önce düşüncelerini planladığı bir aşamayla başlar. Bu aşamada, yazar yazmak istediği konuyu düşünür, ana düşüncelerini belirler ve yazma sürecine hazırlık yaparak ne yazacağını planlar.

- b. *Düzenleme*: Düzenleme aşamasında, yazar düşüncelerini yazılı metne çevirme sürecine girer. Taslak yazı oluşturur ve bu aşamada, kelime seçimi, cümle yapıları ve dilbilgisi kuralları gibi dilin kullanımını önemli hale gelir.
- c. *Gözden Geçirme ve Düzeltme*: Yazının bir taslağını oluşturduktan sonra, yazar metni gözden geçirir ve gerekli değişiklikleri yapar. Bu aşamada, içerik, organizasyon veya dil kullanımını gibi unsurların revizyonu gerçekleşir.
- d. *Yayınlama/Paylaşma*: Bu aşamada yazar, yazdığı metni yayınlar veya okur ve bu okuma süreci, yeni düşüncelerin veya değişikliklerin metne eklenmesine veya mevcut olanların geliştirilmesine yol açabilir (Flower & Hayes, 1980).

Öğrencilerin yazma eylemi aracılığıyla nasıl öğrenebileceklerini ve bu sürecin öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen Calkins, (1986) yazma ve öğrenme arasında bir ilişki olduğunu yazma eyleminin sadece bir ürün oluşturma süreci olmanın ötesinde, aynı zamanda düşünce süreçlerini etkileyen bir öğrenme aracı olarak önemini vurgular. Yazma, öğrencilere yeni kavramları anlama ve bu kavramları düşünsel olarak işleme fırsatı sağlar. Yazma sürecinin bir düşünce geliştirme aracı olarak nasıl kullanılabileceğini ele alır. Yazma, öğrencilere düşüncelerini ifade etme ve düzenleme yetenekleri kazandırarak, öğrenilen konuları daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır. Yazma, bu öğrenme sürecini destekleyebilecek güçlü bir araç olarak görülür. Aynı zamanda yazma eyleminin öğrencilerin duygusal deneyimlerini nasıl etkileyebileceğine dair de önemli bir vurgu yapar. Yazma, öğrencilere duygusal bir bağlamda düşünme ve öğrenme fırsatı sunar dolayısıyla yazma eyleminin sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda öğrenme sürecini derinleştiren bir araç olarak ele alınmasını savunur.

Süreç temelli yazma yaklaşımı, çeşitli modeller içeren bir yaklaşımdır. Bu modellerin tümü, yazma sürecinin önemini vurgulamakta ve yazmanın aşamalı bir yapı olduğunu kabul etmektedir. Bu aşamalar öğrencilere yazma sürecini adım adım ele almayı öğretir ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu süreç, öğrencilere yazının sadece bir ürün olmadığını, aynı zamanda bir düşünce ve öğrenme süreci olduğunu vurgular (Oral, 2008).

2.4.2.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımında Hazırlığın Önemi

Hazırlık aşaması, yazma sürecinin kilit bir aşamasını oluşturur; çünkü bu evre, yazının temelini atmaktadır. Yazma öncesi hazırlık, daha sonraki aşamalarda daha etkili, düzenli ve odaklanmış bir yazma sürecini sağlayabilir (Akyol, 2006; Coşkun, 2009). Rohman (1965, s.

106) ise yazma öncesi çalışmalara yeterli önemin verilmesinin bu çalışmaların yazma sürecinde bir keşif aşaması olduğunu açıklar. Yazma öncesi hazırlık çalışmalarının yapılması, yazma sürecinin gerekli parçası olarak kabul edilmeli ve gerekli çalışmalara yer verilmeli (Flower ve Hayes, 1981, s. 367). Hazırlık etkinlikleri, kendi içinde kısa ve uzun süreli yazma öncesi hazırlık olarak ele alınabilir. Kısa süreli hazırlık çalışmaları, yazma öncesinde yapılan beş-on dakikalık, güdüleyici ve merak uyandırıcı etkinliklerdir. Uzun süreli hazırlık çalışmaları, dil becerilerini geliştirmek ve kültürel bilgi birikimi sağlamak amacıyla yapılmakta olup, daha fazla zaman gerektirir. Öğretmenler, kısa süreli hazırlık çalışmalarıyla öğrencilerin yazmaya olan ilgisini artırmayı amaçlar ve bu, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun konular seçilerek sağlanır (Tekşan, 2001). Kısa süreli hazırlık çalışmaları; konu belirleme, konu üzerinde düşünme, fikir üretme, konuyu sınırlandırma, yazma amacı ve türünü belirleme, hedef kitleyi belirleme gibi aşamaları kapsar (Karatay, 2011). Hazırlık basamağının alt başlıklarından ilk ikisinin en kapsamlı bölümler olması sebebiyle konu belirleme, konu üzerinde düşünme, fikir üretme başlıkları hakkında açıklama aşağıda belirtilmektedir.

a. Konu Belirleme

Yazma konusu, öğrencinin seviyesine, bilgi birikimine, yazma kapasitesine uygun olarak düzenlenmeli çünkü yazılı anlatım çalışmalarında hazırlık yapmayı doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri “konu seçimi”dir (Doğan, 2020). Yazılı anlatım çalışmalarında öncelikle, yaşanmış konulara yer verilmesi gerektiğini, anlatım becerilerindeki gelişimin ancak bu şekilde gerçekleşebileceğini belirten Burdurlu (1984, s. 11), yazma için verilen konunun öğrencinin ilgi, bilgi ve yaşantı alanından olması, öğrencilerde yazma isteği oluşturma açısından da önemlidir (Tekşan, 2001, s. 20). Öğrencilerin kendi seçtikleri konuları, başkalarının seçtikleri konulara göre daha istekli yazdıkları, istedikleri bir konuda yazmalarının onların yazma performansını artırdığı gözlemlenmiştir (Seban, 2016; Graves, 1983; Tavşanlı, 2018). Bu sebeple yazma çalışmaları yapılırken öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarına girmeyecek konuları vermesi, öğrencilerin zorlandıkları, yazamadıkları konular üzerinde ısrar etmemesi yazma konusunu değiştirmenin önemli olduğunu belirtmek gerekir. Temizkan (2014, s. 2) da kalıplaşmış yazma konularının, yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını engellediğini, farklı bakış açılarının geliştirilmesinin önüne engel teşkil ettiğini, bu durumun da öğrencinin birkaç cümleyi değiştirip dönüştürerek sürekli aynı şeyleri anlatmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Bir sonraki aşamada verilen genel konunun öğrenciler tarafından sınırlandırılarak yazılmasıdır. Öğrencileri doğru konu seçimine yönlendirerek ve konuyu sınırlandırmalarına yardımcı olarak öğrencilerin yazıyla ilgisi

olmayan bilgileri metin içeriğine koymanın önüne geçilmesidir, böylece konu bütünlüğü sağlanmış olacak ve sadece metinde aktarılmak istenen olay, duygu ve düşünce hakkında bilgiler verilerek yazının düzgün, anlaşılır duruma gelmesi sağlanmış olacaktır.

b. Konu Üzerine Düşünmek, Fikir Üretme

Hazırlık aşamasında, konu üzerinde düşünme veya beyin fırtınası yapma, sınıf içinde yapılan örnek hazırlık çalışmalarında önemlidir. Bu çalışmalar, yazma konusuyla ilgili fikirlerin düzenlenmesini içerir. Beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan fikirler, kümelenecek ilişkilendirilir. Bu aşamada, düşüncelerin tam cümleler yerine kelime ve ifadelerle ifade edilmesi gerektiği vurgulanır. "Kümeleme" yönteminde ise hazırlık sırasında akla gelen unsurlar kelime veya ifadeler şeklinde yazılır. Planlama aşamasında da, yazılacak konuyla ilgili akla gelen fikirlerin yazıya dökülmesi önemlidir. Bu, kelime, ifade veya cümle şeklinde olabilir. Özetle, hazırlık çalışması yapılırken akla gelen her türlü fikir veya bilginin yazılı hale getirilmesi gerekmektedir (Doğan, 2020; Tansel, 1963). Süreç temelli yazmanın ilk aşaması olan hazırlığın, bütün yönleriyle ayrıntılı bir şekilde ele alındığında, yazma sürecinin *Taslak Oluşturma, Gözden Geçirerek Yazma, Düzenleme/Düzeltilme, Yayımlama/Paylaşma* aşamalarını da olumlu yönde etkileyeceği ve hızlandıracağı söylenebilir.

2.5. Yazmayı Etkileyen Unsurlar

Yazma edinimi zor ve bilişsel süreçlerin aktif olduğu bir beceri olduğundan yazma sürecini etkileyen bazı unsurlar vardır. Bu etkenler olumlu olabileceği gibi olumsuzluklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin yazma süreçleri ve ürünlerini birçok yönden incelenmektedir. Yazma çalışmalarında, öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal yönelimleri ile yazma eyleminin duyuşsal bir bileşene sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. (Blackburn ve Stern, 2000; Brand, 1987; Brand ve Graves, 1994; Daly ve Wilson, 1983; Faigley, vd., 1985; Hayes, 2000). Yazmayı etkileyen duyuşsal durumlar motivasyon, eğilim gibi kavramları içermektedir.

2.5.1. Yazma Eğilimi

Türk Dil Kurumu'na göre eğilim "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül, tandans" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023). Eğilim terimi psikologlar tarafından, bir bireyin başkalarıyla veya çevreyle nasıl etkileşimde bulunduğunu etkileyebilecek mizaç ve karakter özellikleri de dahil olmak üzere içsel kişilik özelliklerini

ifade etmek için kullanılmıştır (Ziegler, vd., 2006). Bu açıklamaya göre eğilim, kişinin belirli bir görüş, tutum ve davranışa olan yaklaşımı veya içsel yönelimi olarak tanımlanabilir.

Bireylerin eğilimleri şefkat, adalet, dürüstlük, sorumluluk, eşitlik, hak, saygı ve tutumlar gibi değer yargılarından etkilendiği ve yönlendirildiği görülmektedir (Almerico, vd., 2011). Bu duruma göre eğilim, bireylerin inanç sistemlerinin ve tutumlarının eyleme dönüşme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Eğilim yazmaya karşı gelişebilmekte ve diğer duyuşsal faktörler gibi öğrencilerin yazma eğilimleri de yazma araştırmaları alanına girmektedir (Baş & Şahin, 2013; Baysal, vd., 2012; İşeri & Ünal, 2010; Uçgun, 2014). Dolayısıyla bireyler yazılarını öz disiplin, zorluklar karşısında azim, belirsizliğe tolerans, özerklik, risk almaya isteklilik, motivasyon, öz-disiplin gibi kaynakları yansıttıkları duygusal bir alan olarak görmektedirler (Piazza & Siebert, 2008).

Araştırmacılar duygusal yapıların, bireyin öğrenmeye yönelik önceki bilişsel yönelimini açıklayan kalıcı zihinsel özellikler olarak değerlendirmiş olsa dahi, birçok araştırmacı, duygulanımı; sosyal süreçlerle de etkileşim halinde görmektedir (Hayes, 2000). Bu yeni kavramsal ilişki, eğilimlerin; yetenekler (Durst, 1987), içerik veya yazma bilgisi (M. Torrance & Galbraith, 2006) ve stratejik süreçler (Flower & Hayes, 1981) anlamlı ve ilgili görevleri, başarı hedeflerini (Dweck, 1986), çeşitli öğrenme koşullarını veya ortamlarını (Nystrand & Duffy, 2003) içeren sosyal faktörlerin olduğunu söylemektedirler. Bu bilişsel ve sosyal faktörlerdeki yatkınlıkların etkileşimi, yazarın yazmaya karşı duruşunu, davranış, duygu, değer verme veya hareket etme biçimini karakterize eden olumlu veya olumsuz duygusal tepkiler veya tezahürlerle sonuçlanabileceğini göstermektedir.

Yazma eğilimini, duyuşsal alanın içinde farklı boyutları barındıran bir yapı olarak ele alan Piazza & Siebert (2008) bu boyutları üç başlıkta açıklamaktadır.

Güven, bireyin yazma yeteneğine olan inancını ve bir yazar olarak etkinliğine ilişkin kesinliği yansıtan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bu kavram çocukların neyi başarabilecekleri hakkındaki inançlarının, yeterlik beklentilerinin ve yazma sonuçlarının iyi bir göstergesi olduğunu bulmuş olduğundan, öz-yeterlik ile yakından ilişkili olduğunu benzer şekilde, güçlü başarı sonuçlarının, yazarın yazmaya ilişkin duyguları veya belirli etkinliklere katılma isteği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde karşılıklı bir ilişkinin mevcut olduğunu söylemektedir (Dweck, 1986; Finn & Cox, 1992). Dolayısıyla bireylerin yazmanın bir hediye ya da yetenek olduğundan ziyade yazmayı öğrenebileceklerine olan inançları tutum ve motivasyonu etkilediği görülmektedir (Piazza & Siebert, 2008).

Kalıcılık, yazarın yazmaya zaman ayırma ve sürekli çaba harcama konusundaki istekliliğini yansıtmaktadır. Kalıcılıkla ilgili hususlar arasında zamanın, sürenin ve sıklığın belirtilmesi yer alır. Bireyler yazma öncesinde veya yazma sırasında planlamaya zaman harcadıklarını, azimle çalıştıklarını yazı taslaklarını birden fazla gözden geçirip tamamladıklarını, yazı çalışmalarını kendi kendilerine düzenleyip yeniden işledikleri görülmektedir.

Tutku, bir yazarın yoğun yazma dürtüsü veya arzusu, yazmaya karşı güçlü bir bağlılığı ve zaman içinde yazmaktan tekrar tekrar keyif alması olarak tanımlanmaktadır (Piazza & Siebert, 2008). Yazma tutkusu olan çocuklar, mecbur olmadıklarında gönüllü olarak yazarlar veya başka seçenekler sunulduğunda yazmayı seçerler. Sadece öğretmen veya sınıf için değil, çeşitli amaçlar için yazmayı tercih etmektedirler (Florio & Clark, 1982; Sperling & Freedman, 2001).

2.5.2. Yazma Motivasyonu

Motivasyon, psikolojik ve davranışsal süreçlerin temel etkeni olarak ele alınmaktadır. İçsel ve dışsal etkenler, bireyin belirli bir hedefe doğru harekete geçmesini ve bu hedefe ulaşmak için çaba sarf etmesini sağlar. Bu kavram, insanların tercihlerini, eylemlerini ve hedeflerini şekillendirirken neyi arzuladıklarını da açıklar. Motivasyon, bireyin içsel dürtüleri, istekleri, ihtiyaçları ve dışarıdan gelen hırslar gibi çeşitli faktörlerle etkileşime girer. Bu etkileşim, kişinin belirli bir amaca doğru yönlendirilmesini ve bu amaca ulaşmak için çaba göstermesini sağlar. Kişinin motivasyon seviyesi, hedeflerine ulaşma isteği, eylemlerini gerçekleştirme kararlılığı ve başarıya ulaşma potansiyeli üzerinde belirleyici bir rol oynar. Sonuç olarak, motivasyon bireyin yaşamında önemli bir etkidir, çünkü onu belirli bir amaca doğru yönlendirir ve başarılı olması için gereken gücü sağlar (Keller, 2010; Selçuk, 2010).

Motivasyon veya güdü, öğrencilerin öğrenme alanında önemli bir etken olarak ele alınmaktadır (Bong, 2001). Bir öğrencinin bir öğrenme alanındaki başarı motivasyonu başka bir alandaki başarı motivasyonunu önemli ölçüde daha fazla veya daha zayıf şekilde etkileyebilir ve bu farkın büyüklüğü ve belki de yönü, çeşitli performans bağlamlarında değişme eğilimindedir. Olumlu motivasyon, stratejik davranışlar (Kurtz & Borkowski, 1984), görevde süreklilik (Zimmerman & Ringle, 1981) ve akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir (Kuhl, 1985). Bu nedenle, motive olan öğrenciler, eğitim potansiyellerini maksimum düzeye çıkarmak, zorluklarla ve başarısızlıkla karşılaşmalarına rağmen çalışmak ve okulda daha iyi performans göstermek için öğrenme ve başa çıkma stratejileri kullanırlar.

Yazma motivasyonunun gelişimini etkileyen koşullara odaklanarak yazma gelişimi için kritik olan motivasyon faktörleri için üç varsayım öne süren Roger & Horn (2000)'a göre yazma motivasyonunun gelişimini etkileyen konuları ve bu gelişimi anlamaya yönelik genel bir araştırma çerçevesi sunmuşlardır. İlk olarak, yazma motivasyonunun temel kaynağının, yazma ile ilgili bir dizi inanç olduğunu varsaymış, bunların çoğunun örtük inançlar olduğunu ileri sürmüşlerdir. Flower vd., (1990) tarafından belirtildiği gibi, yazarların yazma görevine ilişkin kavrayışları- örtük olsun ya da olmasın- yazdıklarını kaçınılmaz olarak etkiler. Görev temsilleri, kritik kararları yönlendirir, görevleri tamamlamak için stratejiler oluşturur ve yazma süreçleri ile ürünleri arasında köprüler kurar. Motivasyonel düşünceler, yazarların farklı hedeflerin ve kaynakların faydaları arasında denge kurarken kendi vizyonlarının ayrılmaz bir parçasını bu belirsiz sürece eklerler (Hayes, 2006). Öğrenciler, bu belirsiz problem alanına girmek, ısrar etmek ve başarılı olmak için motive edilmelidirler.

İkinci bir varsayım ise motivasyon kaynağının yazmayı amaçlı, özgün bir iletişim olarak deneyimlemektir (Bruning & Horn, 2000). Yazarlar kendilerini yazarak ifade etmek için yazılarını, bir ürün olarak değil de iletişim aracı olarak görmelidirler öğrencilerin inançlarına model oluşturacak bu görüşün oluşturulması ve şekillendirilmesinde öğretmen büyük rol oynamaktadır. Böylece, yazma motivasyonunu geliştirmeye yönelik programların öğretmenlerin kendilerinin sahip olduğu inançlara dayanmaktadır.

Üçüncü bir varsayım, motivasyonun anlaşılması gerekliliğidir. Yazmak, yazının sözlü dil ile ilişkisinin takdir edilmesini gerektirir. Çocukların konuşmayı öğrenmedeki başarısı göz önüne alındığında, çocukların yazmayı öğrenme sürecini anlamak önemlidir. Yazma öğrenimi, sözlü dil gelişiminden farklılaşabilir. Yazmayı öğrenmek, karmaşık bir dil ve bilişsel görev gerektirir ve motivasyon ile beceri geliştirmeyi içerir. Yazı, çoğu zaman sözlü söylemi destekleyen bağlam ağından yoksundur, bu nedenle yazarlar deneyimi yeniden bağlamsallaştırmalıdır. Okumanın, ebeveynlerin sözlü dil deneyimleriyle kolaylaştırıldığı gibi, yazmanın da benzer bir yapıya ihtiyacı vardır. Yazılı söylem, yeni söylem biçimleri ve yazma gelenekleri gibi birçok alışılmadık unsur içerir ve yazarların düşünce ve duygularını daha yakından inceler. Olumlu motivasyon geliştirmek için yazma eylemi ve süreci için dikkatli planlama gereklidir.

Yazma motivasyonu, bu bağlamda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynar ve ömür boyu süren bir ilgi, istek ve yazma alışkanlığı kazanmalarını destekler. Bu nedenle, öğretmenlerin temel amacı, öğrencilere bol miktarda yazma deneyimi sunarak kendilerini yazıyla ifade etmelerini teşvik etmek, ürettikleri metinlerde yaratıcılığa

odaklanarak yazma hazzı yaşamalarını sağlamak ve yazma motivasyonlarını artırmaktır. Öğrencilerin yazma sürecine katılımını artırmak için çeşitli stratejiler kullanılabilir, bu da öğrencilerin ilgi alanlarına, günlük deneyimlerine ve kişisel deneyimlerine dayanır. Öğrencilerin yazma sürecine katılımlarını artırmak için öğretmenler, farklı yazma türlerini keşfetmelerini teşvik edebilir, onlara geri bildirim sağlayabilir ve yazma becerilerini güçlendirmek için onlara fırsatlar sunabilirler. Bu şekilde, öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırarak daha etkili yazma becerileri kazanmalarına yardımcı olabilirler (Deniz & Demir, 2020).

2.6. Sanal Gerçeklik (Virtual Reality-VR)

Sanal gerçeklik (VR) teknolojisinin kullanıldığı ilk uygulaması 1966' da askeri eğitim için tasarlanan uçuş simülatöründe ortaya çıktığı görülmektedir (Barcelo vd., 2000). Bu süreci genellikle tıp alanı, mühendislik ve bilim uygulamaları takip etmektedir (Kavanagh, vd., 2017). Uygulamalar bir süre daha kamu kuruluşlarında ilgili alanların eğitim ve öğretimi için devam etsede süreç genelinde eğlence ve oyun odaklı olarak sanal gerçeklik teknolojisinin geliştiği görülmektedir.

Sanal Gerçeklik kavramı, bilgisayar ortamında hazırlanmış 3B nesnelerin bir sahne üzerine yerleştirip, kodlama yaparak gerçeğe yakın ortamların oluşturulması sistemi olarak tanımlanabilir (Çavaş, 2004). Kullanıcıların bu sahne ortamına girerek duyu organlarına gelen uyarıların artması farklı deneyimler yaşama fırsatı yakalaması 3B nesnelere etkileşime girerek gerçeklik algısının oluşturulması hedeflenmektedir (Kayabaşı, 2005).

Kullanıcılar günlük hayatlarında yaşadıkları olaylara benzer olarak, verdikleri tepkilere karşılık alabilmektedirler. Dolayısıyla gerçek deneyimlere benzer deneyimler yapay unsur olarak hazırlanmış ortamlarda etkili bir biçimde sağlanabilmektedir. İnsan zihin yapısına hitap edebilen ve davranış değişikliği oluşturup etkileşim ortamını, görme ve duyma yoluyla kalmayıp, hissetme yoluyla etkileşim kurulmasına olanak sağlamaktadır. Sanal gerçekliğin sahip olduğu ses, ışık ve etkileşim özellikleri ile bireylerin tüm duyu organlarını aktif olarak kullanmalarını sağlamaktadır (Çavaş, 2004).

Sanal gerçeklik sayısal değerleri grafiksel görüntülere dönüştürebilen dijital bir sistemdir (Yair vd., 2003). İşitme, görme ve dokunma duyuları, kullanıcının içinde olduğu sahneyi gerçek gibi algılamasına yol açmaktadır (Shin, vd., 2002). İnsanlar, istedikleri şekilde

hareket ettiği sanal ortamlarda değişikliklerin olduğunu görmesinden keyif almakta ve bu sanal ortamlardan etkilenmektedirler (Burdea & Coiffet, 1994).

Sanal gerçeklik teknolojisi ile gerçek hayattaki nesnelere üç boyutlu yazılımlar ile oluşturulmaktadır. Bu nesnelere insanların etkileşime gireceği ve duyu organları ile algılamaya elverişli sanal sahnelerle gerçek gibi algılanabilmektedir. Somut ve soyut varlıkların fizik yasalarındaki gibi oluşturulan etkilere sanal sistemin verdiği tepki yaşadığımız dünya ile aynıdır. Sanal ortam kullanıcısı gerçek zamanlı olarak istediği yöne bakabilmekte, istediği nesnelere dokunarak, sanal ortamda hareket edebilmektedirler (Moshell & Hughes, 2002).

VR, nesnelere bir anlam taşıdığı etkileşimli üç boyutlu bir dünya etkisi yaratmak için bilgisayar teknolojisinin kullanılmasıdır. Esas olarak görsel, işitsel ve daha az sıklıkla dokunsal, koku veya tat etkilerinin üretilmesi yoluyla elde edilir. İnsan beyni bu duyu işleme yeteneğine sahiptir ve zihin ile çevre arasında bol miktarda bilgi akışına izin vererek gerçeklik deneyimini yaratır. Bu, insan beynine gönderilen duyu bilgilerin kurgusal bilgiler sağlayacak şekilde değiştirilmesi durumunda gerçeklik algısının değişebileceği anlamına gelir (Lanier, 2017).

Teknik anlamda VR, bilgisayar tarafından oluşturulan ve interaktif bir şekilde kişiye sunulan yapay üç boyutlu ortamdır. Bir kişinin yürüyebileceği ve nesnelere ve simüle edilmiş bilgisayar tarafından oluşturulan insanlarla (avatarlar) etkileşime geçebileceği bir ortamı görüntüleyen bilgisayar simülasyonunu ifade eder. Sanal ortam genellikle üç boyutludur ve çoğu zaman görünümü ve fiziksel olayları gerçek dünyayı kopyalamaya çalışır. Çevreyle etkileşime izin veren, yapay olarak oluşturulmuş bir dünyada kullanıcının fiziksel varlığını simüle eder (Yair vd., 2003).

Bu tanımlar göz önüne alındığında sanal gerçeklik kavramını (VR) 3B (üç boyutlu) nesnelere oluşturulmuş sahnelerde duyu bilgilerin yanıtlanmasıyla zihnin manipüle edilmesi (kandırılması) sürece dalması şeklinde tanımlanabilir (Winn & Bricken, 1992).

2.6.1. Sanal Gerçeklik (VR) Teknolojisinde Kullanılan Araç Gereçler

VR araçları ve ekipmanları, kullanıcıları sanal ortamlara taşıyan ve etkileşimli deneyimler sağlayan teknolojilerdir. Sanal gerçeklik kullanıcısına, etkileyici bir ortam sunan görüntüler, ses ve diğer uyarıcılara sarılarak oluşturulan, fiziksel olarak varmış gibi hissetme algısı oluşturan ekipmanlardır.

Bilgisayar Tabanlı VR: Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) ile Sanal Gerçeklik (VR), hesaplama kapasitesinin artması ve İnsan Bilgisayar Arayüzleri'nin giderek daha fazla

tamamlanabilir ve adaptif hale gelmesiyle birlikte sıkı bir entegrasyon göstermiştir (Burdea & Coiffet, 2003).

Başa Monte Ekranlar (HDM): VR gözlükleri veya diğer türde başa monte ekranlar (Head Mounted Displays) (HMD), genellikle kulaklıklarla birlikte kullanılır ve simüle edilmiş dünyada gerçekten bulunuyormuş gibi içsel bir his oluşturabilir. Günümüzde VR esas olarak başa takılan ekran (HMD) sistemleri aracılığıyla görsel efektler üretilerek oluşturulmaktadır. HDM, kafaya takılan veya kaskın bir parçası olarak yerleşik ekrana ve lenslere sahip olan ve kullanıcının geniş görüş açısı, baş ve el hareketleri ve nesnelerin yanı sıra sanal dünyayı deneyimlemesini sağlayan bir cihazdır bunlardan biri olan Oculus Rift'in ilk versiyonunun geliştirilmesi, VR'nin yaygınlaşmasına katkıda bulundu ve VR cihazlarına olan ilginin sürekli artışına sebep olmuştur (Zhang, 2017).

Sanal Odalar (CAVE): VR yaklaşımını destekleyen araçlar arasında sanal ortamlar (Cave Automatic Virtual Environments) (CAVE) bulunmaktadır. Bu ortamlarda kullanıcı, duvarların yanı sıra zeminin de yansıtma ekranlar (veya düz ekranlar) olduğu bir odada bulunur. 3D gözlük takabilen kullanıcı, serbestçe hareket edebildiği yansıtılmış dünyada süzülen bir hisse kapılır. CAVE ortamları hala oldukça pahalıdır, belirli bir alanı kendilerine ayırmaları gerekir ve kolayca taşınmazlar. Tüm bu özellikler, onların eğitim ve öğretimde geniş bir kullanıma sahip olmalarını zorlaştırmaktadır (Burdea & Coiffet, 2003).

2.7. İlgili Çalışmalar

2.7.1. Sanal Gerçeklik Uygulama Alanları ve İlgili Çalışmalar

Sanal gerçeklik, çok çeşitli alanlarda geniş bir kullanım ağına sahiptir. Bu teknoloji, pek çok avantajıyla birlikte birçok farklı alanda etkili bir şekilde uygulanmaktadır.

Mühendislik Eğitimi: Sanal ortam simülasyonları, mühendislik eğitiminde geniş bir kullanım alanı bulmaktadır. Sanal Gerçeklik'in (VR) bu alandaki etkinliği, mühendislik öğrencilerini endüstriyel koşullara hazırlama kapasitesine dayanmaktadır. Aynı zamanda, düşük maliyetli bir şekilde erken tasarım kararları alabilmelerine olanak sağlayarak öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Bu teknoloji, mühendislerin tasarım süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamalarına ve tasarımlarında gerektiğinde kolaylıkla değişiklik yapabilmelerine yardımcı olur. Bunun yanı sıra, modern tasarım süreçlerinde sıkça karşılaşılan zaman ve maliyet faktörlerini azaltarak verimliliği artırmaya katkı sağlamaktadır.

Valdez ve diğerkleri (2015) elektrik mühendisliğı eğitimini teşvik etmek için bir VR uygulaması sundular. Öğrencilerin VR kullanarak uzaktan erişebilecekleri çevrimiçi laboratuvarlar tasarladılar ve geliştirdiler. Bu projeler, öğrencilerin basit elektronik laboratuvar çalışmalarını gerçekleştirmek için sanal devre tahtalarını ve sanal araçları kullanmalarını sağladı. Oluşturulan uygulama, tüm ekipmanların gerçekçi 3 boyutlu model prototiplerinin yanı sıra deneyler için ilgili elektrik bileşenlerini de barındırıyordu. Bunun gibi sanal ortamlar, diğerk çalışma materyalleriyle birlikte kullanılarak öğrencilerin evden veya işten öğrenmelerine ve katılım göstermelerine olanak tanıyabilir. Ayrıca öğretmenlerin tehlikeli deneysel stratejilerin zaman, maliyet ve risklerine ilişkin endişelerini de en aza indirir.

Tıp eğitiminde sanal gerçeklik (VR), birçok klinik araştırmacı ve gerçek tıp uygulayıcısı tarafından onaylanmış, büyük potansiyellere sahip bir alan olarak görülmektedir. Gerçek hayat senaryolarını içeren yaparak öğrenme fırsatları, doktorların, hemşirelerin ve tıp öğrencilerinin becerilerini artırmalarına katkıda bulunmaktadır (Riva, 2003). Tıp eğitimine olumlu etki sağlayan çeşitli VR uygulama örnekleri bulunmaktadır. Bu örnekler, eğitimdeki yenilikçi yöntemlerin kullanımının, pratik becerilerin ve klinik deneyimlerin daha etkili bir şekilde geliştirilmesine olanak tanıdığını göstermektedir (Górski vd., 2016).

Matematik, Fen Ve Uzay Bilimi Sanal Gerçeklik (VR), astronomi ve uzay teknolojilerini öğretmede inovatif bir yaklaşım sunmaktadır. Mintz ve diğerkleri, güneş sisteminin dinamik bir 3D modelini kullanarak interaktif bir sanal ortam oluşturarak öğrencilerin, bu sanal dünyaya adım atarak fiziksel dünyanın sanal bir temsilinde gezinebilmelerini sağlamış, yaratılan bu sanal dünya, doğal işleyişini sürdürürken öğrencilere yakınlaşma, uzaklaşma, bakış açısı ve perspektif değıştirme gibi yetenekler sunmuşlardır. (Mintz vd., 2001).

Song ve Norman (1993) tarafından geliştirilen "Cosmic Explorer" adlı sanal gerçeklik ortamı kozmik verilerin keşfedilmesi ve görselleştirilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Astronomik nesnelerin doğru bir şekilde görüntülenmesi için astronotların uzay aracında kullandıkları görselleştirme araçlarının, nesnelerin görünür boyutlarını doğru bir şekilde korumayı amaçlayarak, kullanıcılara gerçekçi bir uzay deneyimi sunmaktır. Sanal gerçeklik teknolojisi kullanılarak geliştirilen bu ortam, kullanıcıların kozmik yapıları daha iyi anlamalarına ve etkileşimde bulunmalarına olanak tanımaktadır.

Bazı derslerin karmaşıklığı, Sanal Gerçeklik (VR) teknolojisinin etkili bir uygulama alanı olmasını sağlamaktadır. Özellikle matematikteki geometri derslerini, VR kullanarak

başarılı bir şekilde geliştirmek mümkün olarak görülmektedir. Kaufmann vd., işbirlikçi artırılmış gerçeklik sistemine dayalı bir e-derinlik (eD) geometrik yapı aracı önererek bu alanda ilerleme sağlamaktadır (Kaufmann vd., 2000). Ayrıca, Pasqualotti ve Freitas, VR'nin öğretim ve öğrenme süreçlerindeki kullanımını inceleyerek matematik eğitimi için kavramsal bir model önermektedir. Bu modeller, öğrencilere soyut matematik kavramlarına daha derinlemesine ve etkileşimli bir şekilde yaklaşma fırsatı sunarak öğrenmeyi iyileştirmeyi hedeflemektedir. Bu durum, VR'nin karmaşık konuları daha anlaşılır hale getirmek ve öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerine katkı sağlamak açısından potansiyel bir değeri vurgulamaktadır (Pasqualotti & Freitas, 2002).

Sanat, müzik, gezi, tarih, coğrafya alanında sanal gerçeklik uygulamalarına bakıldığında Google Expeditions, öğretmenlere sınıflarını sanal gezilere çıkarma imkânı sunan bir uygulama olarak bilinmektedir. Bu platform, öğrencilere Google Street View teknolojisi kullanarak çeşitli yerlerde 360 derecelik videolarla gerçek dünyanın etkileşimli bir şekilde keşif fırsatı sağlamaktadır. Örneğin, Okyanuslardaki mercan resiflerini veya dünyanın çeşitli yerlerindeki müzeler gibi farklı konuları öğrencilere göstererek sınıf içinde sürükleyici bir deneyim sunmaktadır. Bunun yanı sıra Google Expeditions öğrencilere coğrafya, kültür, tarih ve sanat gibi konularda daha derinlemesine öğrenme imkânı sağlamaktadır. Bu uygulama, öğrencilerin sınıf içinde sanal bir seyahat deneyimi yaşamalarına ve ders materyallerini daha etkileşimli hale getirmelerine olanak sağlayan sanal gerçeklik uygulaması olarak kullanılmaktadır (Blyth, 2008).

VR müzik enstrümanları, oyuncunun performans sergilemesine yardımcı olabilecek akıllı görsel geri bildirim teşvik etmektedir. Sanatçı sanal flütü 3 boyutlu bir görselleştirme aracılığıyla görebilmektedir (Serafin vd., 2017).

Zhao ve diğerleri (2017) tarafından sunulan çalışmada, Sanal ve Artırılmış Gerçeklik teknolojilerinin yer bilimleri eğitimi için nasıl kullanılabileceğini araştırmışlardır. Bu çalışma, öğrencilerin somutlaştırılmış öğrenme deneyimlerini artırmayı hedefleyen bir VR (immersive Virtual Reality - sürükleyici Sanal Gerçeklik) sistemi üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin karmaşık yer bilimleri kavramlarını daha iyi anlamalarını sağlamak ve bu süreci daha ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin coğrafi yapılar ve jeolojik süreçlerle etkileşime girmeleri sağlanmakta, böylece geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha derinlemesine ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunulmaktadır.

Bowen (2018), ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve motivasyonunu artırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, geleneksel anlatım yöntemi

ile VR saha gezileri arasındaki etkileşimi değerlendirdi. Deney, iki farklı ortaokuldan katılan 76 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirildi. Öğrencilere, geleneksel yöntem veya sanal gerçeklik (VR) sistemi kullanılarak sosyal bilgiler öğretimi uygulandı. Araştırmanın sonuçları, VR kullanan öğrencilerin hem akademik başarı hem de motivasyon açısından, geleneksel anlatım yöntemi uygulanan öğrencilere kıyasla belirgin bir şekilde daha yüksek puanlar elde ettiğini gösterdi.

Özel gereksinimli bireyler için sanal gerçeklik uygulama alanında araştırmacılar, Özel Eğitim Gereksinimleri olan OSB (Otizm Spektrum Bozukluk) çocukların duygusal ve sosyal uyum becerilerini artırmak amacıyla özel olarak tasarlanmış bir sanal gerçeklik (VR) uygulaması sunmaktadır. Uygulama, altı farklı öğrenme senaryosunu içermektedir, bu senaryolar duygu kontrolü ve rahatlama, çeşitli sosyal durumların simülasyonu, pekiştirmenin kolaylaştırılması ve genelleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Özellikle, OSB'li lise öğrencilerinin iş görüşmesi becerilerini geliştirmek için VR teknolojisinin etkili bir şekilde kullanıldığı belirtilmektedir (Arter vd., 2018). Benzer bir şekilde, Burke ve ekibi, otizmlili ve gelişimsel engeli olan bireylerin iş görüşmesi becerilerini artırmak amacıyla sanal bir etkileşimli eğitim aracı üzerine bir çalışma sunmaktadır. Çalışmanın sonuçları katılımcıların güçlü yönleri belirleme, kendini tanıma, kendini savunma, durumsal soruları yanıtlama ve davranışsal/sosyal sorulara yanıt verme becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Burke vd., 2018).

2.7.2. Yazma Becerisinde Sanal Gerçeklik Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde dil becerileri adı altında yapılan aramalarda yurt dışında oldukça az çalışmaya rastlanırken, yurt içinde sanal gerçeklik ve dil becerileri ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Alan yazında, sanal gerçeklik uygulamaları genellikle yabancı dil öğrenimi, ikinci dil edinimi için çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalarda ölçülen dil becerilerinden daha çok dinleme ve konuşma ön plana çıkarken okuma ve yazma becerilerindeki çalışma sayısı çoğunlukla az olduğu gözlemlenmiştir (Parmaxi, 2023).

Huang ve diğerleri (2020) çalışmalarında, geleneksel dil öğretimi etkinliklerinin genellikle öğrencilerin bir konunun bağlamları hakkında derinlemesine duygu sahibi olma şansını sınırlamasından kaynaklanan düşük öğrenme motivasyonu ve kısıtlı ifade sorunlarına çözüm arayışını ele almaktadır. Çalışmada, küresel video tabanlı sanal gerçeklik (SVVR) kullanılarak öğrencilere Çince yazı öğrenme sistemi geliştirmektedir. Bu sistemin amacı,

öğrencilere yazma becerilerini geliştirmek için etkileşimli ve derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunmaktır. Yapılan deneyde, bu SVVR tabanlı öğrenme yaklaşımının, geleneksel teknoloji destekli öğrenme yöntemleriyle karşılaştırıldığında öğrencilerin içerik ve görünüm açısından yazma performanslarını, yaratıcılık eğilimlerini ve yazma öz yeterliklerini artırabildiği ve aynı zamanda bilişsel yüklerini azaltabildiği gözlemlenmiştir.

Sanal gerçeklik uygulamalarının dil becerilerini geliştirmek için potansiyelini anlamaya çalışan bir başka araştırmada Çin betimsel yazısı üzerine öğrencilerin öz-görüşünü modellemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, sanal gerçeklik destekli bir ortamın sunduğu imkanlara dayanarak, öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Öğrencilerin bu ortamda kazandığı deneyimlerin, kendi yazma yetenekleri hakkındaki algılarına nasıl yansıdığını ele almaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik algılarını modelleyerek, sanal gerçeklik destekli öğrenme ortamının öğrenci öz-yeterliliği, motivasyon ve yazma becerileri üzerindeki potansiyel etkilerini araştırmaktadır. Sonuçlar, sanal gerçeklik destekli öğrenme ortamının öğrencilerin kendi yazma becerileri hakkındaki algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini ve öğrenme deneyimini güçlendirebileceğini göstermektedir (Chen vd., 2021).

Khodabandeh'in (2022) çalışması, sanal gerçeklik destekli eğitimin, hem dışa dönük hem de içe dönük İngilizce Yabancı Dil (EFL) öğrencilerinin paragraf yazma becerileri üzerindeki etkinliğini araştırmaktadır. Araştırma, sanal gerçekliğin dil eğitiminde, özellikle paragraf yazma yeteneklerinin geliştirilmesindeki uygulanabilirliğine odaklanmaktadır. Çalışmanın metodolojisi, sanal gerçeklik destekli bir eğitim yaklaşımı ile geleneksel olmayan bir VR öğretim yöntemi arasında bir karşılaştırmayı içermektedir. Sonuçlar, VR destekli eğitim yaklaşımının, geleneksel olmayan VR öğretim yöntemine kıyasla hem dışa dönük hem de içe dönük EFL öğrencilerinin paragraf yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, sanal gerçekliğin dil eğitime entegrasyonunun potansiyel faydalarına dair önemli bulgular sunmaktadır ve farklı kişilik özelliklerine sahip öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisini vurgulamaktadır. Bulgular, sanal gerçekliğin dil öğrenme sonuçlarını artırmak için umut vadeden bir araç olabileceğini göstermekte, teknoloji ve dil eğitimi alanlarının kesişiminde yeni bir perspektif sunmaktadır.

Lin ve diğerleri (2023), yaptıkları çalışmada bir ilkokulun yirmi sekiz dördüncü sınıf öğrencilerini rastgele iki gruba ayırmış. SVVR (Küresel Video Tabanlı Sanal Gerçeklik) grubundaki öğrenciler yazma sahnelerini SVVR cihazlarıyla gözlemlemiş, kontrol grubunda

ise öğrenciler yazma sahnelerini geleneksel video ile izlemiştir. SVVR öğrencileri anlamlı derecede daha iyi yazma performansı göstererek genel yazma motivasyonları da artmıştır.

Başka bir çalışmada ise sanal gerçeklik simülasyonunun bilim yazımının iki ayrı alanındaki akademik performans üzerindeki etkilerini incelemektedir. Lamb ve diğerleri (2019), özellikle bilim eğitimi bağlamında sanal gerçeklik simülasyonunun öğrencilerin yazma becerilerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Çalışmanın metodolojisi, sanal gerçeklik simülasyonunun kullanımını içermekte ve öğrencilerin bilimle ilgili iki farklı yazma alanında akademik performanslarını değerlendirmektedir. Elde edilen sonuçlar, sanal gerçeklik simülasyonunun öğrencilerin bilim yazma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce yabancı dil yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sanal gerçeklik kullanımının etkisini inceleyen Mohamed ve diğerleri (2022), sanal gerçeklik teknolojisinin öğrencilerin paragraf yazma becerilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar, sanal gerçeklik destekli eğitimin, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yazma motivasyonları ve eğilimleri üzerinde süreç temelli yazma yaklaşımının hazırlık aşaması için sanal gerçeklik sisteminde oluşturulmuş dijital içeriklerin sanal gözlükle uygulama yapmayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi olan deney yöntemi kullanılacaktır. Araştırma, deneme modelinde bir çalışmadır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye yönelik araştırmacının kontrolü altındaki çalışmalardır. Her deneme modeli bir karşılaştırmayı içerir, bu karşılaştırma, bir durumun içsel değişimlerini veya durumlar arası ayrımları değerlendirebilir. Deneme modeli, hem kuramların test edilmesinde hem de uygulamadaki soruların yanıtlanmasında kullanışlıdır, özellikle eğitimdeki deneysel çalışmalarda farklı yöntemler arasındaki etkinliği belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2007).

Bu çalışmanın araştırma deseni, yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmemiş kontrol gruplu desendir. Yansız atama kullanılmaz ve hazır gruplar belirli değişkenler üzerinden eşleştirilir (Büyüköztürk vd., 2007).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 47, dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Yazma Eğilimi Ölçeği (İşeri & Ünal, 2010) ve “Yazma Motivasyonu Ölçeği” (Deniz & Demir, 2020) kullanılmıştır.

3.3.1. Yazma Eğilimi Ölçeği

Piazza ve Siebert'in (2008) geliştirdiği Yazma Eğilimi Ölçeği, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 6-13 yaş aralığındaki çocukların yazma eğilimlerini değerlendirmek amacıyla tasarlanan ölçek, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır: Güven (11 madde), Süreklilik (6 madde) ve Tutku (4 madde). Bu üç faktör, toplam varyansın %46.26'sını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayıları ile belirlenmiş olup, genel ölçek için 0.874, Tutku alt boyutu için 0.882, Güven alt boyutu için 0.734 ve Kararlılık alt boyutu için 0.639 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar, ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapmış ve üç faktörlü modelin uyum indekslerini ($\chi^2/sd = 1.243$, RMSEA = 0.008, NFI = 0.992, CFI = 0.998, GFI = 0.996, AGFI = 0.992, IFI = 0.998) tespit etmişlerdir. Ölçekte derecelendirme için 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır (1 = hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum). Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir.

3.3.2. Yazma Motivasyonu Ölçeği

Deniz ve Demir (2020) tarafından 9.5-14 yaş grubundaki (ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf) öğrencinin yazma motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla bir Yazma Motivasyonu Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği açımlayıcı faktör analizi, test-tekrar test yöntemi ve doğrulayıcı faktör analizi ile farklı örneklemeler üzerinde test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik katsayıları .85 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda %42.52 toplam varyans değeri ile 13 maddeden oluşan tek faktörlü ölçek yapısı belirlenmiş ve bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır ($\chi^2=83.05$, $sd=61$, RMSEA=.038, NFI=.97, NNFI=.99, CFI=.99, GFI=.95, AGFI=.93, SRMR=.039). Ölçeğin yapı güvenilirliği ise .89 olarak hesaplanmıştır. Derecelendirme, 5'li Likert tipi ölçekle yapılmıştır (1=Hiç, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5=Her zaman). Değerlendirme, ortalama puan hesaplaması ile yapılmaktadır.

3.4. Uygulama Süreci

Deney grubundaki öğrencilere, sanal gerçeklik programı olan CoSpace uygulamasında araştırmacı tarafından Türkçe ders kitabındaki Doğa ve Evren teması ile ilgili sanal videolar hazırlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise kendi sınıf öğretmenleri tarafından Türkçe ders kitabında yer alan Doğa ve Evren teması için geleneksel yöntemle serbest yazma etkinlikleri

uygulanmıştır. Deneme sürecine başlamadan önce araştırmacı hem deney grubuna hem kontrol grubuna süreç temelli yazma ve metin türleri hakkında bilgilendirme yapmıştır. Her iki grup için araştırmacı tarafından yazma eğilimi ve yazma motivasyonu ölçekleri ön test olarak uygulanmış, kontrol grubu, kendi sınıf öğretmeniyle geleneksel yöntemle yazma etkinliklerine devam ederken araştırmacı deney grubuna süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları doğrultusunda, yazma etkinliğine başlamadan önceki hazırlık aşamasında, öğrencilere sanal gözlük kullanılarak videolar izletilmiş ve ardından yazma etkinliğine geçilmiştir.

Sanal gerçeklik (VR) teknolojisinin eğitimde kullanılmasının bazı sınırlamalarını ve zorluklarını vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin VR teknolojisini kullanırken karşılaştıkları karmaşıklık ve teknik sorunlara dikkat çekmektedir. İyi tasarlanmış etkileşimlerin ve rehberliklerin eksik olduğu durumlarda, öğrencilerin VR teknolojisini anlamakta zorlandıkları ifade edilmektedir. Ayrıca, VR uygulamalarının sunulmasında birden fazla cihazın kullanılmasının teknik zorluklara neden olabileceği belirtilmiştir. Özellikle başa takılan ekranlar (HMD'ler) gibi büyük ve karmaşık VR cihazlarının kullanımı zor olduğundan, bu teknolojinin daha basit, kullanımı kolay ve hızlı çalışabilecek şekilde dönüştürülmesi önerilmektedir (Chimakurthi, 2017a). Bu nedenle araştırmacı, Türk Patent Kurumu'ndan onaylanan kendi tasarımını, sıfır atık kapsamında ayakkabı kutularından oluşturarak ve internet üzerinden satın alınmış 25mm çap, 45mm odak uzaklığı olan PC plastik malzemelerden üretilmiş bikonveks lenslerle basit, kullanımı kolay karton sanal eğitim gözlüğü tasarlamıştır. Bu eğitim gözlüğüne ek olarak internette alınan akıllı telefon takılarak izlenen ergonomik(kullanışlı) ve ekonomik olan sanal gözlükler birlikte dönüşümlü kullanılarak öğrencilere videolar izletilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubuna 1. hafta ön test, 8. hafta son test olmak üzere 6 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Toplam uygulama süresi 8 hafta olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonrasında, her iki gruba yazma eğilimi ve yazma motivasyonu ölçekleri son test olarak uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra, süreç temelli yazmanın diğer aşamaları olan düzenleme, gözden geçirme-düzeltilme, paylaşma-yayınlama için öğrencilerin yazıları değerlendirilmiştir.

Deney Grubunun Uygulama Süreci

Araştırmacı deney grubu için hazırladığı planı süreç temelli yazma yaklaşımının hazırlık aşamasının; konu hakkında ön bilgileri harekete geçirme, amaç ve metnin yapısını belirleme, metni planlama ve içeriğini tasarlama (Karatay, 2011) şeklinde oluşturmuş ve öğrencilere sunmuştur.

Tablo 3.1. Uygulama Planı

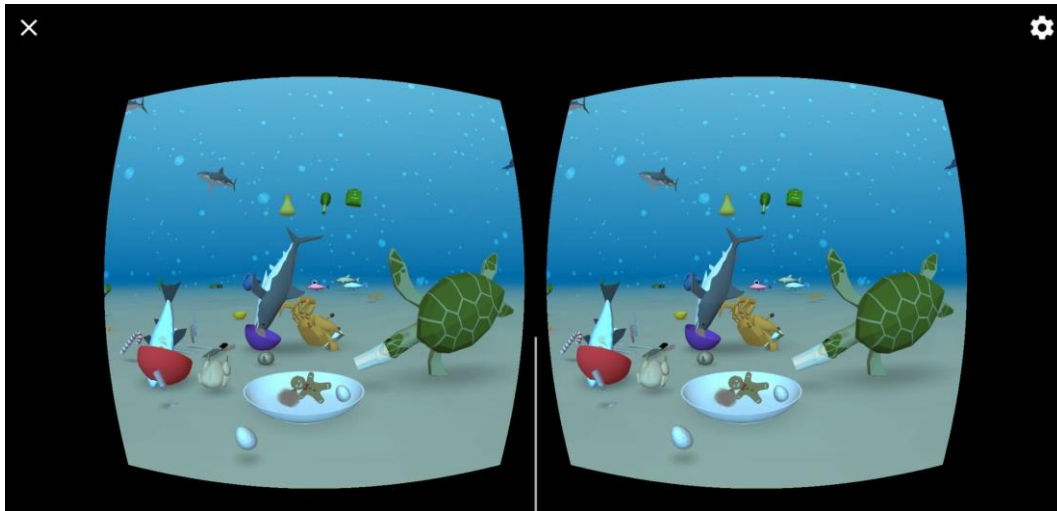
Tema	Hafta	Sanal Gerçeklik Videosu
DOĞA VE EVREN	1. Hafta	Ön test
	2. Hafta	Su Kirliliği
	3. Hafta	Mevsimler
	4. Hafta	Penguenler
	5. Hafta	Dinozorlar
	6. Hafta	Güneş sistemi
	7. Hafta	Doğada Uzlaş
	8. Hafta	Son test

1.HAFTA:

Konu: Su Kirliliği (<https://edu.cospaces.io/LPQ-YCT>)

a. Konu Hakkında Ön Bilgileri Harekete Geçirme

- **Sanal Gerçeklik Videosu:** İşlenecek metinle ilgili hazırlanmış sanal gerçeklik videosu belirlenir (Su Kirliliği).
- Videoda, baba ve oğul okyanusa açılır. Çocuk, etrafta balinalar, yunuslar ve köpek balıklarını görür, heyecanlanır ve mutlu olur, bu duygusunu babasıyla paylaşır. Acıkan çocuk ve baba, yemeğini yer. Ancak çocuk, yemek atıklarını ve kullandıkları eşyaları suya atar. Suyu atılan besin atıkları ve eşyalar, su altında kirliliğe neden olur. Su canlıları bu kirliliğin içinde takılıp kalır.



Şekil 3.1. Su kirliliği Sanal Gerçeklik Video Görseli

Etkinlik Türü: Soru-cevap, beyin fırtınası ve tartışma.

Amaç:

- Öğrencilerin metinle etkileşim kurmaları ve metnin içeriğini merak etmeleri sağlamak.
- Öğrencilerin su kirliliği hakkında ön bilgilerini ortaya çıkarmak ve konuya yönelik ilgilerini artırmak.

b. Amaç ve Metnin Yapısını Belirleme

- **Video İzleme-İnceleme:** Sanal gerçeklik videosunun görsellerini, biçimsel ve tanıtıcı unsurlarının incelenmesi istenmiştir.
- **Tahmin ve Görüş:** Metnin konusu ve metinde geçen bilgiler/olaylar hakkında tahminde bulunulması ve metnin içeriği hakkında görüş oluşturulması sağlanmıştır.

Amaç:

- Öğrencilerin video içeriğinde verilen mesajı düşünmelerini sağlamak.
- Metinle ilgili ön bilgilerini kullanarak yazacakları metnin amacını ve içeriğini belirlemek.

c. Metni Planlama ve İçeriğini Tasarlama

Etkinlik:

- **Yazma Görevi:** Öğrencilerden dinledikleri/izledikleri videolar hakkında belirledikleri bir amaç doğrultusunda gerçekleştirecekleri ve düşüncelerini yazabilecekleri bir yazma görevi verilir.
- **Yazma Adımları:** Belirlenen konunun yazımını gerçekleştirebilmek için izlenmesi gereken adımları planlamaları istenir. Planladıkları adımlara uygun yönergeleri doğru bir sırayla yazmaları beklenir. Hedef kitle, metin türü, türe uygun unsurları belirlemeleri istenmiştir.

Amaç:

- Öğrencilerin yazma sürecine bilinçli ve planlı bir şekilde başlamalarını sağlamak.
- Öğrencilerin yazma sürecini etkin bir şekilde yönetmelerini sağlamak.

Uygulama sürecinde örnek planda da olduğu gibi 6 haftalık plan oluşturulmuş , hazırlık aşamasının “konu hakkında ön bilgileri harekete geçirme” başlığında sanal gerçeklik videoları sırasıyla uygulanmıştır.

2. Hafta Konu: Mevsimler (<https://edu.cospaces.io/EDN-CRE>)

- 4 mevsimin özelliklerine göre sahneler düzenlenmiştir. 1.sahne ilkbahar mevsiminin doğa olaylarını yansıtacak şekilde hafif yağmur yağışıyla başlamaktadır. Ardından

bulutların arkasından güneş, gökkuşağı görülür hava ısınmaya başlar ve doğa canlanır. Ağaçlar yeşil, çiçekler rengarenktir. 2. Sahne yaz mevsimi parlak güneşin rengi sahneye yansıtılmıştır, tatil başlar, çocuklar havuzda oynar, dondurma yerler. 3. Sahnede sonbaharda havanın yavaş yavaş soğumaya başladığını ağaçların yapraklarının sarı, turuncu ve kırmızı renk alıp döküldüğü; insanların daha kalın giysiler giymeye başladığını görür. 4. Sahnede kışın hava çok soğuk olur ve kar yağar. İnsanlar kalın montlar, şapkalar ve eldivenler giyer, kar topu oynar, kardan adam yaparlar, patenkayarlar.

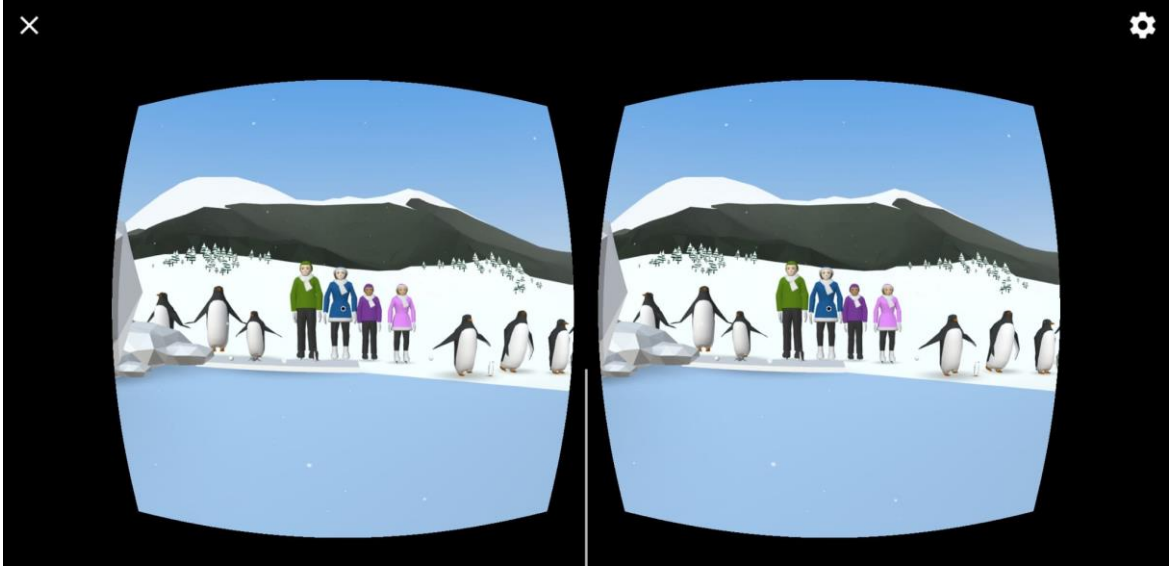


Şekil 3.2. Mevsimler Sanal Gerçeklik Video Görseli

3.HAFTA

Konu: Penguenler (<https://edu.cospaces.io/EDN-CRE>)

- İlk sahnede bir ailenin çocuklarıyla birlikte penguenlerin yaşam alanlarını keşfetmeye gitmesini anlatır. Sahne içinde penguenlerin etrafta dolaşmalarıyla oluşan bir hareketlilik vardır. Buz kütlesi üzerinde duran yavru penguenler ve yumurtalar ileri saniyelerde karadan kopup uzaklaşır, çocuklar şaşırır. Penguenleri, penguen yavrularını ve yumurtalarını yakından görme hissi oluşturulmaya çalışılarak İklim değişikliği konusuna da farkındalık oluşturulmak istenmiştir.

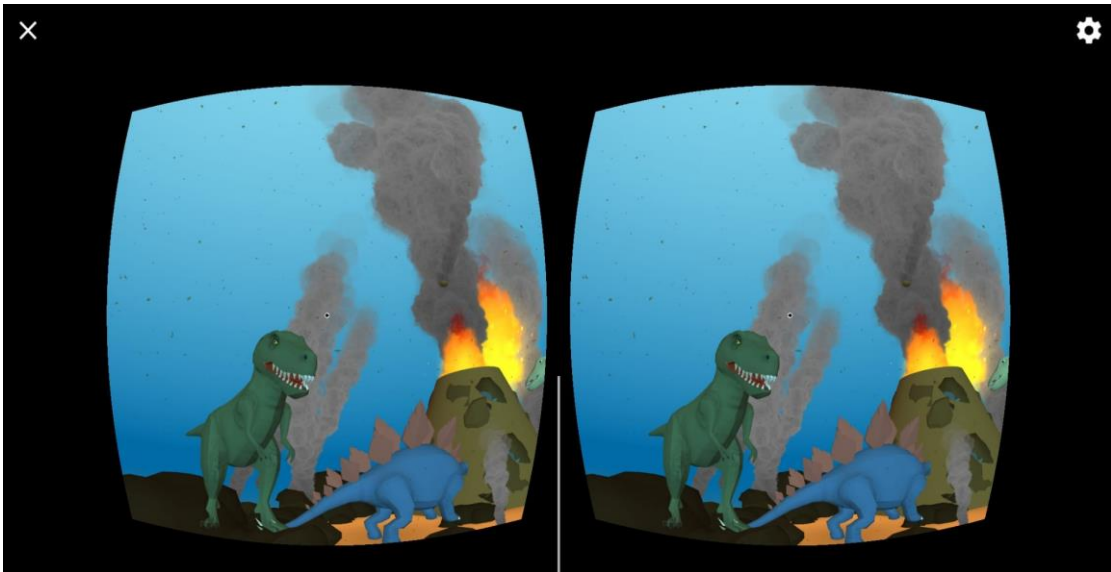


Şekil 3.3. Penguenler Sanal Gerçeklik Video Görsele

4.HAFTA

Konu: Dinozorlar (<https://edu.cospaces.io/HVH-BNT>)

- İlk sahneye girişte dinazorların birkaçının yerde hareketsiz yattığı, birkaçı ise kükreyerek ses çıkarmaya, etrafta hareket etmeye başladığı gözlemlenmektedir. Sahne içinde bulunan çevrede duman, göktaşların olduğu ve gökyüzünden yeryüzüne hala göktaşların düştüğü görülmektedir. Göktaşları direkt izleyici üstüne geliyormuş gibi hazırlanmıştır, amaç; güçlü hisler uyandırarak etki bırakılmak istenmiştir.

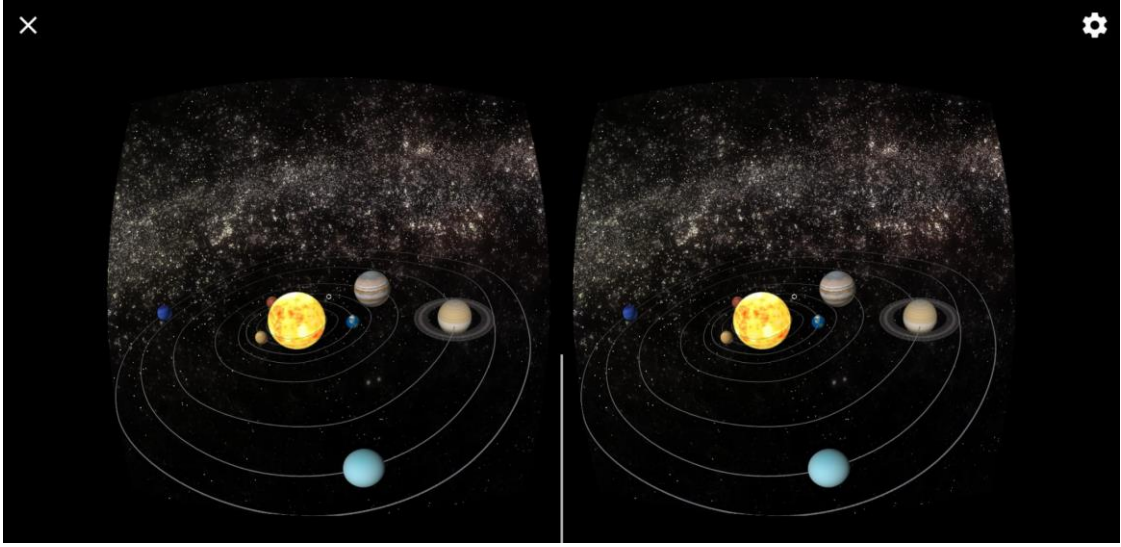


Şekil 3.4. Dinozorlar Sanal Gerçeklik Video Görsele

5.HAFTA

Konu: Güneş Sistemi (<https://edu.cospaces.io/QEE-VPY>)

- İlk sahnede astronot, uzay yolculuğuna çıkmadan kendini tanıtarak ne yapacağına dair bilgi vermektedir. İkinci sahnede uzay ve güneş sisteminin uzaktan görüntüsü, müzik eşliğinde verilerek ortamın hissedilmesi, merak edilmesi sağlanmıştır. Üçüncü sahnede astronot Güneş Sistemi'ni tanıtır ve gezegenler hakkında bilgi verir. Dördüncü sahnede güneş sisteminin merkezine gidilmesiyle, öğrencilerin gezegenleri oldukça yakından görme deneyimi yaşaması hedeflenmiştir.

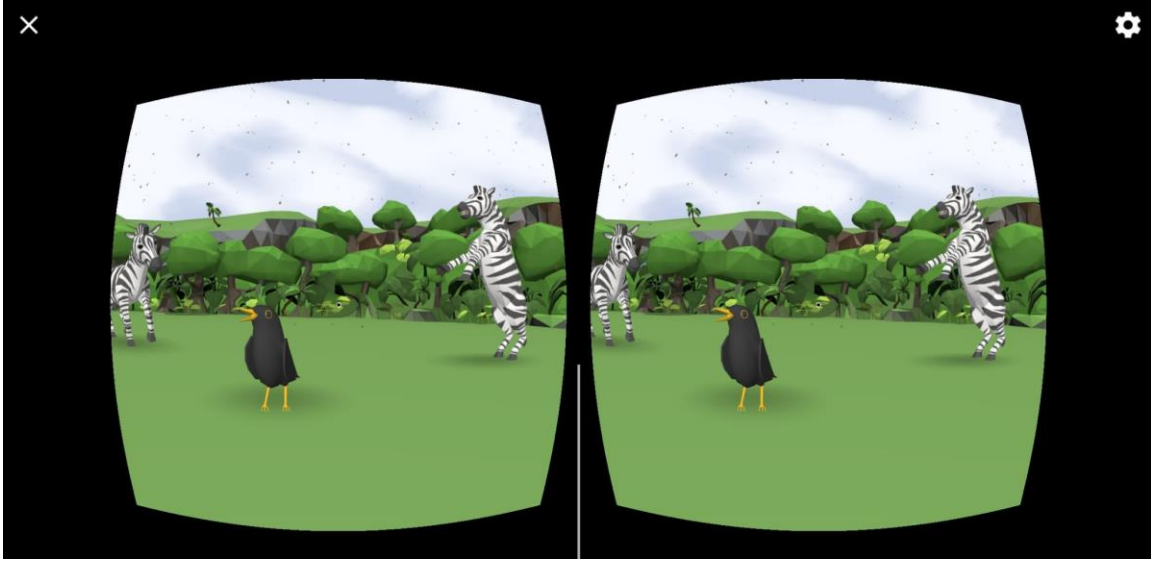


Şekil 3.5. Güneş Sistemi Sanal Gerçeklik Video Görseli

6.HAFTA

Konu: Doğada Uzlaşma (<https://edu.cospaces.io/LHR-AYD>)

Sahneye ilk girişte iki zebranın tartışmasına tanık olan kargayla karşılaşılır. Karga izleyenlere bu tartışmanın, zebraların çizgilerinin renkleri hakkında olduğunu söyler ve bu tartışma konusunda uzlaşmanın nasıl yapılması gerektiği izleyicilere bırakılarak düşünmeleri istenir.



Şekil 3.6. Doğada Uzlaşi Sanal Gerçeklik Video Görsele

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Ölçüm sonuçlarına ilk aşamada normallik analizi uygulanmıştır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir.

Normallik testi

Analiz yapılabilmesi için normal dağılımına bakılması gerekmektedir. Normal dağılım analizlerinde çarpıklık-basıklık değerlerinin önemli olduğu söylenmektedir.

Tablo 3.2. Çarpıklık Basıklık Değer Tablosu

	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
YMOT	0,101	+0,347	0,055	+0,681
YMST	-0,421	+0,347	-0,865	+0,681
YEOT	-0,200	+0,347	-0,415	+0,681
YEST	-0,829	+0,347	0,081	+0,681
YEGÜVO	-0,097	+0,347	-0,693	+0,681
YEGÜVS	-0,785	+0,347	0,230	+0,681
YESÜRO	0,014	+0,347	-1,014	+0,681
YESÜRS	-0,388	+0,347	-0,754	+0,681
YETUTO	-0,218	+0,347	-0,289	+0,681
YETUTS	-0,978	+0,347	0,314	+0,681

Tablo 3.1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu gör÷lmektedir (Tabachnick, 2013). Bu bağlamda verilerin normal dağıldığı söylenebilmektedir. Bu nedenle karşılaştırmalar yapılırken bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değeri ile ölçek alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için, deney ve kontrol gruplarının ölçek toplam değeri ve ölçek alt boyut değerlerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı bu değerler normal dağıldığı için bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir.

4.1.1. Yazma Eğilimi Ölçek Toplam Değerlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin yanıtlanması için ilk aşamada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Bu incelemenin sonuçları Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Yazma Eğilimi Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek Toplam Değeri	Grup	N	Min.	Maks.	Ortalama	S. Sapma	t	sd	p	η^2
Ön test	Kontrol	25	49	99	77,88	12,5708	1,971	45	,055	,079
	Deney	22	52	93	71,22	10,2536				
Son test	Kontrol	25	27	96	64,84	17,4658	-6,120	45	0,00	,454
	Deney	22	76	102	89,40	7,4492				

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($t=1,971$, $sd=45$, $p=0,055$ $p>0,05$). Yapılan test sonucunda, son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t=-6,120$ $sd=45$, $p=0,00$ değeri, e =Eta değeri). Bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin son test puanlarının ($x=89,40$) kontrol grubundaki

öğrencilerin son test puanlarından ($x=64,84$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün yüksek olduğu bulunmuştur.

4.1.2. Yazma eğilimi ölçeğinin güven alt boyutu değerlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin yanıtlanması için ikinci aşamada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçeğinin güven alt boyut değerlerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Bu incelemenin sonuçları Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Yazma Eğilimi Ölçeğinin Güven Alt Boyutu t-Testi Sonuçları

Güven	Grup	N	Min.	Maks.	Ortalama	S.S	t	sd	p	η^2
Ön test	Kontrol	25	13	29	22,04	3,89	0,972	45	,336	,021
	Deney	22			20,90	4,06				
Son test	Kontrol	25	8,0	30	18,92	5,04	-5,138	45	0,00	,370
	Deney	22			25,09	2,65				

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($t=0,972$, $sd=45$, $p>0,05$). Yapılan test sonucunda, son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t=-5,138$, $sd=45$, $p>0,05$, $e=,37$). Bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin son test puanlarının ($x=25,09$) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından ($x=18,92$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün yüksek olduğu bulunmuştur.

4.1.3. Yazma eğilimi ölçeğinin süreklilik alt boyutu değerlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin yanıtlanması için üçüncü aşamada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçeğinin güven alt boyut değerlerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Bu incelemenin sonuçları Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Yazma Eğilimi Ölçeğinin Süreklilik Alt Boyutu t-Testi Sonuçları

Süreklilik	Grup	N	Min.	Maks.	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p	η^2
Ön test	Kontrol	25	6,0	20	13,92	3,78	1,619	45	,112	,055
	Deney	22			12,22	3,32				
Son test	Kontrol	25	5,0	20	11,16	3,99	-5,103	45	0,00	,367
	Deney	22			16,22	2,54				

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($t=1,619$, $sd=45$, $p>0,05$). Yapılan test sonucunda, son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t=-5,103$, $sd=45$, $p>0,05$, $e=,36$). Bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin son test puanlarının ($x=16,22$) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından ($x=11,16$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün yüksek olduğu bulunmuştur.

4.1.4. Yazma eğilimi ölçeğinin tutku alt boyutu değerlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin yanıtlanması için dördüncü aşamada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçeğinin tutku alt boyut değerlerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Bu incelemenin sonuçları Tablo 4.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Yazma Eğilimi Ölçeğinin Tutku Alt Boyutu t-Testi Sonuçları

Tutku	Grup	N	Min.	Maks.	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p	η^2
Ön test	Kontrol	25	21	55	41,92	8,48	1,765	45	,084	,065
	Deney	22			38,09	5,96				
Son test	Kontrol	25	8,0	30	34,76	10,6	-5,457	45	0,00	,398
	Deney	22			48,09	4,56				

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($t=1,765$, $sd=45$, $p>0,05$). Yapılan test sonucunda, son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t=-5,457$, $sd=45$, $p>0,05$,

e=,39). Bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerinin yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin son test puanlarının ($x=48,09$) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından ($x=34,76$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1. Yazma Motivasyonu Ölçek Toplam Değerlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için, öncelikli olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları bu puanlar normal dağıldığı için bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Bu incelemenin sonuçları Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Yazma Motivasyonu Ölçeğinin t-Testi Sonuçları

Ölçek Toplam Değeri	Grup	N	Min.	Maks.	Ortalama	S. Sapma	t	sd	p	η^2
Ön test	Kontrol	25	32	65	47,60	8,18535	3,250	45	0,02	,190
	Deney	22	27	51	40,27	7,13263				
Son test	Kontrol	25	27	59	42,80	8,44591	-6,584	45	0,00	,491
	Deney	22	45	64	56,36	4,99090				

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma motivasyonu ölçek toplam değerlerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t=3,250$, $sd=45$, $p=0,02$, $p>0,05$). Yapılan test sonucunda, son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t=-6,584$ $sd=45$, $p=0,00$ değeri, $e=,49$). Bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerinin yazma motivasyon ölçek toplam değerlerinin son test puanlarının ($x=56,36$) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından ($x=42,80$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün yüksek olduğu bulunmuştur.

Tabloya göre kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyon puanları azalırken, deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyon puan ortalamalarının arttığı

gözlemlenmektedir. Ancak bu sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu için, son test puanları arasındaki incelemenin ön test puanları kontrol altına alınarak ANCOVA ile yapılmıştır. Öğrencilerin test ve grup değişkenine göre yazma motivasyonu ANCOVA sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Test ve Grup Değişkenine Göre Yazma Motivasyonu Puan Ortalaması

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>df</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Kısmi η^2</i>
<i>Düzeltilmiş Model</i>	3363,652 ^a	3	1121,217	20,546	,000	,406
<i>Kesişim</i>	204685,433	1	204685,433	3750,760	,000	,977
<i>Grup</i>	227,561	1	227,561	4,170	,044	,044
<i>Test</i>	745,921	1	745,921	13,669	,000	,132
<i>Grup * test</i>	2553,580	1	2553,580	46,793	,000	,342
<i>Hata</i>	4911,455	90	54,572			
<i>Toplam</i>	212924,000	94				
<i>Düzeltilmiş Toplam</i>	8275,106	93				

Tablo 4.6’ ya göre test ve grup değişkenlerinin öğrencilerin puanları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir [F(1, 90)=4,170; kısmi η^2 =,34]. Bu sonuçlara deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön ve son test puanları arasındaki değişim anlamlıdır. VR uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonları üzerindeki etkisi büyüktür (η^2 =,34).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularının daha önce yapılan araştırmaların bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmasına, bu tartışmadan doğan sonuca yer verilmiştir. Son olarak, söz konusu bu bulgu, tartışma ve sonuçlara dayalı olarak bir dizi öneride bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel çözümler sonucu ulaşılan bulgular, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile ilgili önceki araştırmalarda elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır. Daha önce sanal gerçeklik teknolojisinin yazma eğilimi üzerindeki etkisi ile ilgili araştırma hiç olmadığından, bu bağlamda bir karşılaştırmaya gidilememiştir.

5.1.1. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Eğilimi Düzeyleri Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma

Araştırmanın ilk sorusu olan “deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma eğilimi ölçek toplam değerleri ile ölçek alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrenciler arasında, yazma eğilimi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durum, sürecin başında deney grubuna katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencileri ile benzer yazma eğilimlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda, yazma eğilimi ölçek toplam değerlerinin son-test puanları, ön-test puanlarından yüksek olarak hesaplanmıştır. Öte yandan, kontrol grubunda ise son test puanları ile ön test puanları arasında böyle bir farklılık gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla, yazma eğilimi ölçek toplam puanlarında, yalnızca sanal gerçeklik teknolojisi ile hazırlanmış eğitimsel içeriğin kullanıldığı deney grubunda ön-test ile son-test arasında bir yükseliş bulunmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki bu fark, söz konusu yükselişin, deneyin etkisinden kaynaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda, sanal gerçeklik teknolojisi ile hazırlanmış eğitimsel içeriğin kullanılmasının yazma eğilimi üzerinde bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu puanlardaki olumlu etki sonucu doğan yükseliş süreç temelli yazma

öğretiminin hazırlık aşamasında sanal gerçekliğin, deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Sanal gerçeklik teknolojisi ile hazırlanmış eğitimsel içeriklerin yazma eğilimi üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma daha önce yapılmamıştır. Bu ilişki üzerinde bir araştırma yapılmamış olduğundan elde edilen söz konusu bulgu, önceki araştırma sonuçları ile doğrudan karşılaştırılamamaktadır. Ancak, yazma eğilimi ile ilgili diğer çalışmalar incelenmiştir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde duyuşsal faktörlerin yazma başarısında büyük yer edindiği ve yazma eğiliminin bu duyuşsal faktörlerden birisi olduğu bilinmektedir (Blackburn & Stern, 2000; Brand, 1987). Duygusal faktörlerden biri olan yazma eğilimi McClenny'ye (2010) göre üç ana boyutta incelenmektedir: bilişsel, duygusal ve sosyal bağlam. Bilişsel boyut, eğilimin temelindeki bilgi ve yetenekleri içerir. Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin fazla olması, herhangi bir aktiviteye daha istekli ve kararlı olmalarını sağlar. Duygusal boyut ise üst düzey biliş, motivasyon, özyeterlilik, devam etme ve bir aktiviteye katılma isteğiyle ilişkilidir. Sosyal bağlam boyutu, bilişsel ve duygusal boyutların birleşimidir. Eğilimin ise bu üç boyutun kesiştiği noktada olduğunu rapor edilmiştir (McClenny, 2010). Piazza & Siebert (2008) ise, yazma eğiliminin üç farklı duygusal yönü içerdiğini belirtmektedir: güven, kararlılık ve tutku. Güven, bir bireyin yazar olarak etkinliği ve yazma yeteneğine inancını ifade eder. Kararlılık, yazma eylemini sürekli olarak gerçekleştirme, yazmaya ilgi gösterme ve zaman ayırma eğilimini içerir. Tutku ise bireyin yazmaya kendini adanmış olması, sürekli yazma isteği ve bu eyleme zaman ayırmaktan zevk duymasıdır. McClenny (2010) ile Piazza & Siebert (2008) ortaya koyduğu bu iki perspektiften çıkan sonuç, yazma eğiliminin hem bilişsel, duygusal ve sosyal bağlam olmak üzere üç ana boyutta incelenebileceğini, bu söz konusu duygusal boyutun ise güven, kararlılık ve tutku gibi yönleri içerdiğini anlaşılmaktadır. Özetle, yazma eğilimi, bilgi ve yeteneklerin yanı sıra duygusal faktörler ve sosyal bağlamın da etkisi altındadır. Bu durum, öğrencilerin yazma eylemiyle ilgili olarak hem bilgi ve yeteneklerini kullanma istekliliğini, hem de duygusal olarak yazma sürecine katılma eğilimini belirler. Yazma eğilimi ilgili araştırmalarda yazma eğiliminin yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı etkilemesinin yanı sıra (Baş & Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010) yazma performansını da etkilediği ortaya konulmuştur. Bu açıdan araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda, yazma başarısı ve yazma performansı, yazma başarısının geliştirilmesindeki duygusal faktörlerden birisi olan yazma eğiliminin üç ana boyutundan bilişsel boyutla doğrudan ilişkilidir. Çünkü

yazma, bilişsel bir eylem olduğundan başarının bilişsel alt boyutlarından etkilenmektedir. Dolayısıyla sanal gerçeklik teknolojisi ile hazırlanmış eğitimsel içeriklerin yazma eğilimi üzerindeki etkisi, yazma başarısı ve eğiliminin işte bu bilişsel alt boyut ilişki ile açıklanabilir.

Öte yandan, sanal gerçeklik teknolojisi çoklu duyuşsal bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Mangina, 2017). Bu doğrultuda öğrencileri özellikle de 4. sınıf öğrencileri gibi küçük yaş grubundaki çocukları duyuşsal olarak da etkilemektedir. Bu bağlamda yazma eğiliminin yukarda belirtilen duyuşsal alt bileşen üzerinden de sanal gerçeklik teknolojisinin etkisi açıklanabilir. Dolayısıyla, sanal gerçekliğin duyuşsal etkileri, yazma eğilimini de dolaylı olarak etkileyebilir. Sanal gerçeklik, kullanıcılarına görsel, işitsel ve hatta dokunsal deneyimler sunar. Yazmada, duyuşları kullanmanın önemi göz önüne alındığında VR, çocuklara karakterlerin duyuşlarını, çevrelerini ve deneyimlerini daha derinlemesine ve etkileyici bir şekilde tasvir etme fırsatı sunabilir. Dolayısıyla karakterlerin hislerini daha yakından deneyimleme şansı yakalayabilir örneğin, karakterin bir dağın zirvesine tırmanırken hissettiği heyecanı, korkuyu veya başka bir duyuşu yazılarına daha yoğun bir şekilde aktarabilir.

Yazma eğiliminin bir diğere bileşeni olan sosyal bağlam (McClenny, 2010) ile sanal gerçeklik teknolojisi bağdaştırılabilir çünkü öğrenciler sanal ortamda edindiği deneyimlerini sınıf arkadaşlarına, öğretmenine ve aile üyelerine anlatarak iletişim becerilerini geliştirebilir, hislerini yazarak yazılı anlatımını sınıf ortamında okuyarak paylaşabilir. VR sahnelerini izleyen öğrenciler diğere öğrencilerle iletişim kurmaya ve fikirlerini ifade etmeye istekli olduklarından (Lin vd., 2023), sanal gerçekliğin sosyal bağlamda öğrenciler arasında yeni ilişkilerin kurulmasını, mevcut ilişkilerin güçlendirilmesini ve sosyal becerilerin geliştirilmesini sağlayabilir. Bu, teknolojinin sosyal etkileşim ve bağlantılar üzerindeki olumlu etkilerini gösterebilir.

5.1.1.1. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Eğilimi Alt Faktörü Güven Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma

Yazma eğilimi ölçek alt boyutlarından Güven faktörüne göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrenciler arasında, yazma eğilimi güven alt faktörüne göre ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durum, sürecin başında deney grubuna katılan öğrencilerin,

kontrol grubu öğrencileri ile benzer yazma eğilimi güven faktörüne sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yazma eğilimi ölçek güven alt faktörü bireyin yazma yeteneğine olan inancını ve bir yazar olarak etkinliğine ilişkin kesinliği yansıtmaktadır. Çocukların neyi başarabilecekleri hakkındaki inançlarının, yeterlik beklentilerinin ve yazma sonuçlarının öz-yeterlik ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Bandura, 1986; Pajares, 2003; Schunk, 2003). Dolayısıyla bireylerin yazmanın bir yetenek olduğundan ziyade yazmayı öğrenebileceklerine olan inançları; yazma eğilim, tutum ve motivasyonu etkilemektedir (Piazza & Siebert, 2008). Benzer şekilde, güçlü başarı sonuçlarının, yazarın yazmaya ilişkin duyguları veya belirli etkinliklere katılma isteği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde karşılıklı bir ilişki görülmektedir (Dweck, 1986; Finn & Cox, 1992).

Deney grubu öğrencilerinin yazma eğilim güven faktörünün son test puanlarındaki artış sanal gerçeklik yazma uygulamalarının, öğrencilere yazma hazırlık aşamasında ne yazacaklarına karar vermelerindeki zorluk ve belirsizliği düzenlemesine, bir fikir edinmesine olanak sağlamasına, farklı yazma anlatım türlerini deneme isteğinin oluşmasına ve öğrencilerin yazma sürecini daha keyifli ve ilgi çekici hale getiren VR'ın yazma ile ilgili olumlu tutumları teşvik edebileceğinden yazma eğilim güven boyutu ile sanal gerçeklik teknolojisi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.1.2. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Eğilimi Alt Faktörü Süreklilik Üzerindeki Etkisiyle İlgili Tartışma

Yazma eğilimi ölçek alt boyutlarından ikincisi olan süreklilik faktörüne göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrenciler arasında, yazma eğilimi süreklilik alt faktörüne göre ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durum, sürecin başında deney grubuna katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencileri ile benzer yazma eğilimi süreklilik faktörüne sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yazma eğilimi süreklilik alt faktörü yazarın yazmaya zaman ayırma ve sürekli çaba harcama konusundaki istekliliğini yansıtmaktadır. Araştırmalar, iyi yazarların yazma öncesinde veya yazma sırasında planlamaya zaman harcadıklarını ve yazma hakkında düşünmenin zaman aldığına inandığını göstermiştir (Flower & Hayes, 1980; Graves, 1983). Bu durumda deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarındaki artış süreklilik boyutunun

sanal gerçeklik videolarıyla yazma devamlılığı üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceğinin, sanal gerçeklik yazma uygulamalarının, öğrencilere sürekli bir yazma deneyimi ve farklı yazma etkinlikleri sunmasının yazma sürecine katılımı teşvik etmesinden ve yazma pratiği yapmalarını sağladığından sanal gerçekliğin süreklilik üstünde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.1.3. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Eğilimi Alt Faktörü Tutku Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma

Yazma eğilimi ölçek alt boyutlarından üçüncüsü olan Tutku faktörüne göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrenciler arasında, yazma eğilimi tutku alt faktörüne göre ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durum, sürecin başında deney grubuna katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencileri ile benzer yazma eğilimi tutku faktörüne sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yazma eğilimi ölçek tutku alt faktörü bir yazarın yoğun yazma dürtüsü veya arzusu, yazmaya karşı güçlü bir bağlılığı ve zaman içinde yazmaktan tekrar tekrar keyif alması olarak tanımlanabilir. Bir öğrencinin yazma konusundaki tutkusu, kendisini bir yazar olarak görmesi veya yazmanın onun için ne kadar önemli veya yararlı olduğunu düşünmesiyle ilişkilidir (Hattie, 1992), sadece öğretmen veya sınıf için değil, çeşitli amaçlar için yazmayı tercih ederler (Sperling & Freedman, 2001). Ancak yazma tutkusu, kişinin çevresel faktörlerle ilişkili olabileceği ve yazma ortamının kişinin yazma zevkini etkileyebileceğini bilinmektedir (Hidi & Renninger, 2006). Dolayısıyla bir kişi yazma etkinliğini gerçekleştirdiği ortamın destekleyici ve ilham verici olması durumunda daha fazla yazma isteği hissedebilir. Deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarındaki artış tutku boyutu ile sanal gerçeklik yazma uygulamalarının öğrencilere geleneksel yazma yerine farklı ve etkileşimli yazma ortamları sunmasının gerçek dünyada olmayan fantastik ortamları ya da dünyada var olan ama ulaşılmaması, görülmesi veya gidilmesi zor olan ortamları deneyimleme fırsatı vermesi sanal gerçeklik teknolojisinin, yazma tutkusu üzerindeki puan artışında etkili bir araç olmuş olabilir.

5.1.2. Sanal Gerçeklik Teknolojisiyle Hazırlanmış İçeriklerin Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeyleri Üzerindeki Etkisiyle ilgili Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu olan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin yazma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrenciler arasında, yazma motivasyonu ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, sürecin başında deney grubuna katılan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencileri ile farklı yazma motivasyonlarına sahip olduklarını, sınıf ikliminin, öğretmen tutumundan, kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin motivasyon dinamiği, çeşitli dış faktörlerden etkilenir ve genellikle sınıf, okul, toplum ve öğrencinin özgeçmişi gibi faktörler altında incelenir. Bu faktörlerin göz önüne alınması, öğrencinin yetiştiği ortamı, arkadaşları, ailesi ve öğretmenleri gibi unsurların motivasyon sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle, okulun ve öğretmenlerin, öğrenim yaşamını düzenleyen ve öğrencilerin motivasyonunu artırmada kritik bir rolü olduğu bilinmektedir (Viau, 2000).

Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu için, son test puanları arasındaki incelemenin ön test puanları kontrol altına alınarak ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisiyle hazırlanmış yazma etkinliklerinin yazma motivasyonu puanlarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Yazma motivasyonu; tutum, kaygı, eğilim gibi duyuşsal etkenlerden birisidir ve yazma başarısıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Knudson, 1995; Troia vd., 2012). Yazma motivasyonu, öz düzenleme becerilerini destekleyerek bireylerin yazma eylemini başarılı bir şekilde tamamlamasını sağlar (Zimmerman & Kitsantas, 2007). Motivasyonla birlikte ortaya çıkan yazma isteği ve öz yeterlilik algısı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma yeteneklerine olan güvenlerinin, yazma motivasyonlarını ve okuldaki çeşitli yazma sonuçlarını etkilediğini göstermektedir (Pajares, 2010).

Yazma motivasyonu, yazma sürecini, yazma isteğini ve yazma becerilerinin gelişimini olumlu bir şekilde etkilemektedir dolayısıyla yazma eğitimi ve öğretiminin amaçladığı yazma becerilerinin ilerlemesi ve yazma alışkanlığının kazanılması için yazma motivasyonunu sağlamak ve artırmak öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmeye teşvik ederek yazma

sürecine daha istekli ve katılımcı olmalarını sağlar (Deniz & Demir, 2020), bu doğrultuda sanal gerçekliğin yazma motivasyonunu arttırdığı çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir.

Chen vd., (2021) 21 ortaokul öğretmeniyle yapılan ankette, yazma derslerinde kullanılan SVVR ortamlarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebileceğini ve öğrencilerin öğrenmeye katılımını ve motivasyonunu artırabileceğini ortaya koymuştur.

Patera vd., (2008) ilkokulda İngilizce yaratıcı yazmada motivasyonu ve yaratıcılığı teşvik etmek için bir SVVR öğrenme ortamı oluşturdu. Bulgular, SVVR'nin öğrencilerin yazma motivasyonunu artırdığını, göreve bağlılıklarını artırdığını ve onları normalden daha hızlı yazmaya alıştırdığını ortaya çıkarmıştır.

Lin vd., (2023) yaptıkları çalışmada bir ilkokulun yirmi sekiz dördüncü sınıf öğrencilerini rastgele iki gruba ayırmış. SVVR (Küresel Video Tabanlı Sanal Gerçeklik) grubundaki öğrenciler yazma sahnelerini SVVR cihazlarıyla gözlemlemiş, kontrol grubunda ise öğrenciler yazma sahnelerini geleneksel video ile izlemiştir. SVVR öğrencileri anlamlı derecede daha iyi yazma performansı göstererek genel yazma motivasyonlarında artmıştır.

Sonuç olarak Yazma, fiziksel ve zihinsel becerilerin yoğun ve karmaşık bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Zor bir eylem olarak değerlendirilen yazma, dil ve düşünme becerilerinin etkili kullanımının yanında öğretim yöntemlerinin de etkin kullanımı gerektirmektedir (Yanikoğlu vd., 2017). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, etkili, doğru yazma alışkanlığı kazandırmak için özellikle yazma sürecinin önemli bir aşaması olan yazma öncesi hazırlık aşamasına odaklanılmalıdır. Yazma öncesinde, yazılacak konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek ve düşünce, duygu şemalarını zenginleştirerek çeşitli etkinlikler sunulmalı. Bu etkinlikleri, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak planlanmalıdır.

Türk Eğitim Sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türkçe Dersi öğretim programı aracılığıyla yazma becerisini geliştirmektedir. Bu program, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı'nı benimsemekte ve uygulamaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin yazma çalışmalarını keyifli hale getirerek onları yazma yöntemleri ve teknikleri konusunda bilgilendirmektir. Öğrenciler, konularını ve yazma tekniklerini bilerek ilginç konuları seçip yazma etkinliklerini keyifle gerçekleştireceklerdir. Bu durum, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirecek ve yazma sürecini isteyerek yapmalarını sağlayacaktır. Yazma sürecinin başarılı olması için yazmaya hazırlık, yazma amacının belirlenmesi, uygun yöntem seçimi, konunun sınırlandırılması, dikkatin yoğunlaştırılması ve kurallara uygun yazma üzerinde önemle durulmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilere yazma becerilerini geliştirmek ve etkili iletişim kurmak için güçlü bir temel sağlar (Göçer, 2010). Yazma başarısında süreç

temelli yazma öğretimi yapılan farklı düzeylerdeki benzer çalışmaların ortaya koyduğu bu durum desteklenmektedir.

Graham & Sandmel (2011), süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerisini ve yazma motivasyonunu artırıp artırmadığını incelemek için 1-12. sınıflardaki öğrencilerle yürütülen araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, süreç temelli yazma öğretiminin yazma becerisi üzerinde etkili olduğu göstermiştir.

Kitajroonchai ve diğerleri (2022) süreç temelli yazma modelini kullanarak, yazma dersindeki akademik yazma performansı üzerindeki etkisini araştırmış öğrencilerin yazma performanslarında önemli ölçüde artış gösterdiği belirtilmiştir.

Maharani ve diğerleri (2023) yapıları araştırmada İngilizce yazma dersi alan üniversite öğrencilerinin harmanlanmış süreç temelli yazma öğretimin yazma başarılarına etkisini araştırmış ve harmanlanmış süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazma sürecini hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve yayınlama aşamaları bölerek ele alır. Bu aşamalar sırasıyla ilerler ve her biri tamamlandıktan sonra diğerine geçilir. Öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla birlikte çalışarak bu süreci yürütürler. Her aşamada gereken adımlar tamamlanmadan bir sonraki aşamaya geçilmez. Bu yaklaşım, yazının kalitesini artırarak daha nitelikli metinlerin ortaya çıkmasını sağlar. Öğrenciler, sürecin her aşamasında yönlendirilir ve desteklenir, böylece yazma becerilerini geliştirirler. Bu yaklaşım, öğrencilere yazma sürecini bütünsel bir perspektifle anlamalarını ve daha etkili iletişim kurmalarını sağlar (Karatay, 2010). Dolayısıyla süreç temelli yazma yaklaşımının belli bir sistematiği olduğu ve sıralamanın önemi görülmektedir. İlk sırada yer alan hazırlık aşaması yazılı anlatımın en önemli kısmı olarak ele alınmış ve öğrencilerin yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazma başarılarını artırdığını göstermiştir (Erbilen & Temizkan, 2021). Hazırlık aşamasıyla ilgili yapılan birçok araştırmada bu durumu desteklemektedir.

Yazmaya hazırlık sürecindeki çalışmaların yanı sıra, farklı sınıf düzeylerinde kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler de öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerin yazma sürecine daha hazır olmalarını sağlayarak yazma becerilerinde gelişmeye katkıda bulunmuştur. Bu yöntemler arasında, öğrencilerin yazmaya teşvik edilmesi, yazma alışkanlığının geliştirilmesi, yazma sürecinin adımlarının öğretilmesi ve yazma stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gibi teknikler bulunmaktadır.

Tekşan (2001) hazırlık türlerinin yazılı anlatımın dış yapısında başarıyı artırmadığı fakat iç yapı, dil ve anlatımda cluster ve soru-cevaplı ön hazırlığın başarıyı artırdığı görülmüştür.

Türkel (2011), Erdoğan (2018) ve Ünveren (2018) araştırmalarında yazma öncesi hazırlık için yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermişlerdir. Anılan (2005), yazma öncesinde kelime ağı yöntemini, Ayrancı (2013), çağrışım tekniğini, Uysal (2018) zihin haritası yöntemini, Karaarslan (2010) beyin fırtınası tekniğini kullanarak yazma öncesi uygulanan bu teknik ve yöntemlerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğunu araştırmalarıyla ortaya çıkarmışlardır.

Erbilen & Temizkan (2021), yaptıkları çalışmada yazma öncesi etkinliklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin yazma başarılarında belirgin ve anlamlı bir oranda artış sağlandığını görülmektedir. Deney grupları arasında da yazma öncesinde uygulanan “video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası” öğrencilerin yazma başarısını en çok artıran yöntem ve teknikler olurken diğer deney grubuna uygulanan “kelime ağı oluşturma, örnek metin ve görseller” en etkili yöntem ve tekniklerde ikinci sırada yer almıştır. Öğrencilerin yazma başarısını en çok artıran yöntem ve tekniklere bakıldığında genellikle görsel öğelerin, videoların kullanıldığı yöntem ve tekniklerin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Dijitalleşen eğitim ve günümüz teknolojisinin sınıf ortamında eğitim amaçlı kullanımı yazma öncesi yapılan etkinliklere entegre edilerek özellikle son zamanlarda oldukça popüler olan sanal gerçeklik teknolojisinin yazma eğilim ve motivasyonunu arttırılabileceği yönünde bazı araştırmalara ülkemizde araştırmacı tarafından rastlanılmasa da dünyada ise literatürde sınırlı çalışmayla mevcuttur.

Huang vd., (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, Çince yazma etkinliklerini desteklemek amacıyla sanal gerçeklik kullanılmıştır. Lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu deneyde, sanal gerçeklik destekli yaklaşımın geleneksel teknoloji destekli öğrenmeye göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, sanal gerçeklik destekli yaklaşımın öğrencilerin yazma performanslarını, yaratıcılık eğilimlerini ve yazma özyeterliklerini geliştirdiğini ve aynı zamanda bilişsel yüklerini azalttığını göstermektedir.

Patera vd., (2008) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da, sanal gerçeklik uygulamalarının yaratıcı yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada, sanal gerçeklik ortamında yapılan yazma etkinliklerinin, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini daha iyi şekilde geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Yang vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırma da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Bu araştırmada, ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan deneylerde, sanal gerçeklik destekli yazma etkinliklerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada, sanal gerçeklik destekli yazma etkinliğine katılan öğrencilerin yazma performansında anlamlı bir iyileşme gözlemlenmiştir.

Yabancı dil alanında Lai & Chen (2021), VR oyun ortamında kelime öğrenmenin çeviri ve tanıma testlerinde kelime bilgisini artırdığını ve öğrenciler, kelime hazinesi geliştirmeleri için VR aracını kullanmaya devam etmek istediklerini bildirmişlerdir. Benzer şekilde Tai vd., (2022), Mondly VR uygulamasının kullanımının kelime öğrenmeyi ve akılda tutmayı önemli ölçüde artırdığını bildirmiştir.

(Vázquez vd., 2018) araştırmasında öğrencilerin hareketlerini tanıyarak ve gerçekleştirilen eylemin karşılık gelen adını hedef dilde sunarak kelime-eylem çiftleri arasındaki ilişkileri güçlendiren bir sanal gerçeklik dili öğrenme sistemi olan Words in Motion'ı sunmuşlardır. 57 katılımcıyı kapsayan bir kullanıcı çalışmasından elde edilen sonuçlar, sanal gerçeklikteki kinestetik yaklaşımın, yalnızca metin koşuluyla karşılaştırıldığında daha az anlık öğrenme kazanımına sahip olduğunu ve kinestetik olmayan sanal gerçeklik koşulundaki katılımcılarla anında bir fark olmadığını bununla birlikte, sanal kinestetik öğrenenler, bir haftalık maruz kalma sonrasında diğer tüm koşullara göre önemli ölçüde daha yüksek akılda tutma oranları ve daha yüksek performans gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bir kelime-eylem çiftinin yürütülme zamanları ile bir kelimenin denekler tarafından hatırlanma süreleri arasındaki pozitif korelasyon, sanal gerçekliğin kinestetik unsurlardan yararlanarak dil öğrenimini etkileyebileceğini desteklemektedir.

Bu farka ilişkin bulgu, sanal gerçeklikle dil öğrenimi/öğretimi yapılan çalışmaların ortaya koyduğu bulgularla benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sanal gerçeklik teknolojisinin yazma eğilim ve motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Bu nedenle, dijital eğitim materyallerinin geliştirilmesinde VR tabanlı içeriklerin daha fazla kullanılması önerilebilir.

- Sanal gerçeklik teknolojisi kullanılarak, öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına, kelime sayısının artışı ve yazma akıcılığının geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Türkçe dersinde VR kullanımı öğrencilerde dinleme, konuşma ve görsel okuma becerilerinin kazandırılmasında kolaylık sağlayabilir.
- Türkçe dersinde VR gibi farklı teknolojik araçların sınıf ortamına taşınması, öğrenme sürecinin daha ilgi çekici hale getirilmesine ve öğrencilerin okul dışında da ilgisini çeken dijital materyallerle etkileşim kurmasına olanak sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Sanal gerçeklik, tüm eğitim düzeylerinde, farklı disiplinlerde akademik başarıya katkı sunabilir, bu nedenle ortaokul, lise ve üniversite eğitimlerinde kullanılabilir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak için örneklem sayıları artırılabilir.
- Farklı yaş gruplarının ve eğitim seviyelerinin yazma becerileri ve diğer beceri alanları üzerindeki, VR teknolojisinin etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisi kullanılabilir. Bu bağlamda, dil öğretimi çalışmalarına ilişkin araştırmalar yoğunlaştırılabilir.
- Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karışık gerçeklik gibi genişletilmiş gerçekliğin çeşitli türlerinin eğitimsel amaçlar için kullanımlarının etkililikleri arasında anlamlı farkların olup olmadığı araştırılabilir.
- Farklı disiplinler ile Türkçe öğretimi uzmanlarının bir araya gelerek sanal içerik üretmesi, kapsamlı dijital içeriklerin gelişmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Ahraz, S. (2018). *Planlı yazma yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Almerico, G., Johnston, P., Henriott, D., & Shapiro, M. (2011). Dispositions assessment in teacher education: Developing an assessment instrument for the college classroom and the field. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-19.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Anopas, D., & Wongsawat, Y. (2014, November). Virtual reality game for memory skills enhancement based on QEEG. In *The 7th 2014 Biomedical Engineering International Conference* (pp. 1-5). IEEE.
- Apostolellis, P., & Bowman, D. A. (2014, November). Evaluating the effects of orchestrated, game-based learning in virtual environments for informal education. In *Proceedings of the 11th Conference on Advances in Computer Entertainment Technology* (pp. 1-10).
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25(3), 259-289.
- Aricı, A., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 317-328.
- Aricı, A. F., & Urgan, S. (2012). *Yazılı anlatım el kitabı*.
- Aylett, A. (2014). Progress and challenges in the urban governance of climate change: Results of a global survey.
- Ayrancı, B. B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT journal*, 54(2), 153-160.
- Bandura, A. (1986). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Barceló, J. A., Forte, M., & Sanders, D. H. (Eds.). (2000). *Virtual reality in archaeology*. Oxford: Archaeopress.

- Baş, G., & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan uygulamaya yazma yöntemleri*. Kriter Yayınları.
- Baysal, A., Karadede, I., Hekimoglu, S., Ucar, F., Ozer, T., Veli, İ., & Uysal, T. (2012). Evaluation of root resorption following rapid maxillary expansion using cone-beam computed tomography. *The Angle Orthodontist*, 82(3), 488-494.
- Blackburn, M., & Stern, D. (2000). Analyzing the role of the vernacular in student writing: A social literacies approach. *Working Papers in Educational Linguistics*, 16, 53-69.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of educational psychology*, 93(1), 23.
- Bowen, M. M. (2018). *Sanal Gerçekliğin Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyonu ve Başarısı Üzerindeki Etkisi* [Doctoral dissertation, The University of Memphis].
- Brand, A. (1987). The why of cognition: Emotion and the writing process. *College Composition and Communication*, 38, 436-443.
- Brand, A., & Graves, R. (Eds.). (1994). *Presence of mind: Writing and the domain beyond the cognitive*. Boynton/Cook.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burdea, G. C., & Coiffet, P. (2003). *Virtual reality technology*. John Wiley & Sons.
- Burdurlu, İ. Z. (1984). Sözlü ve yazılı anlatım eğitimi. *Yeni Defne*, (34), 11-16.
- Burke, S. L., Bresnahan, T., Aydınlatılmış, E., Epnere, K., Rizzo, A., Partin, M., Ahlness, R. M., & Trimmer, M. (2018). Otizmliler ve diğer gelişimsel engelli yetişkinlerle sanal etkileşimli eğitim araçlarının (ViTA) kullanımı. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 905-912.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carter, J. (2010). *Creating writers: A creative writing manual for key stage 2 and key stage 3*. Routledge.

- Cecil, J., Ramanathan, P., Rahnesin, V., Prakash, A., & Pirela-Cruz, M. (2013, August). Collaborative virtual environments for orthopedic surgery. In *2013 IEEE International Conference on Automation Science and Engineering (CASE)* (pp. 133-137). IEEE.
- Chen, M., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., & Chao, G. C. N. (2021). Modeling learners' self-concept in Chinese descriptive writing based on the affordances of a virtual reality-supported environment. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6013-6032.
- Chen, M., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., & Jiang, M. Y. C. (2021). Teachers' conceptions of teaching Chinese descriptive composition with interactive spherical video-based virtual reality. *Frontiers in Psychology*, 12, 591-708.
- Cheung, C. C., Jean, P., Shore, S. N., Corbet, R. H. D., Knödseder, J., Starrfield, S., ... & Wood, K. S. (2016). Fermi-LAT gamma-ray detections of classical Novae V1369 Centauri 2013 and V5668 Sagittarii 2015. *The Astrophysical Journal*, 826(2), 142.
- Chimakurthi, V. N. S. S. (2017a). Cloud security -a semantic approach in end to end security compliance. *Engineering International*, 5(2), 97-106.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç & H. Akyol, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 231-250). Pegem Akademi Yayınları.
- Cowley, S. (2002). *Getting the buggers to write*. Continuum.
- Çavaş, B., Çavaş, P. H., & Can, B. T. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4).
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Ablex.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayıncılık. 653.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, H., & Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. *Yazma ve Eğitimi* (ss. 187-223). Anı Yayıncılık.
- Dreher, A. (2009). IMF conditionality: theory and evidence. *Public Choice*, 141(1), 233-267.
- Durst, R. K. (1987). Cognitive and linguistic demands of analytic writing. *Research in the Teaching of English*, 21(4), 347-376.

- Durukafa, G. (1992). Cluster metodu-yaratıcı kompozisyon. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 83-114.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Elbow, P. (1973). The pedagogy of the bamboozled. *Soundings*, 247-258.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders* (Research report No. 13). National Council of Teachers of English.
- Erbilen, M., & Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Faigley, L., Cherry, R. D., Jolliffe, D. A., & Skinner, A. M. (1985). *Assessing writers' knowledge and processes of composing*. Ablex.
- Ferracani, A., Pezzatini, D., & Del Bimbo, A. (2014, November). A natural and immersive virtual interface for the surgical safety checklist training. In *Proceedings of the 2014 ACM International Workshop on Serious Games* (pp. 27-32).
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29, 141–162.
- Florio, S., & Clark, C. (1982). The functions of writing in an elementary classroom. *Research in the Teaching of English*, 15, 115–130.
- Flowers, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 928-950.
- Freedman, R. (1995). The mr. and mrs. Club: The value of collaboration in writer's workshop. *Language Arts*, 72, 97-104.
- Gerde, H. K., Bingham, G. R., & Wasik, B. A. (2012). Writing in childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.
- Górski, F., Buń, P., Wichniarek, R., Zawadzki, P., & Hamrol, A. (2016). Bilgi mühendisliği tekniklerini kullanarak tıpta eğitsel sanal gerçeklik uygulamalarının etkili tasarımı.

- EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 395-416.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (137), 30-48.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1025-1038.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Dağıtım, Gül Yayınevi.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). Süreç yazma yaklaşımı: Bir meta-analiz. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 104(6), 396-407.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademi Yayınları.
- Güzel, A., & Karatay, H. (2013). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Hamilton, W. L. (2020). *Graph representation learning*. Morgan & Claypool Publishers.
- Hammill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453-468.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 6-44). International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). Guilford.
- Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.

- Huang, H. L., Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2020). Learning to be a writer: A spherical video- based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1386-1405.
- Huang, H. M., Rauch, U., & Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55(3), 1171-1182.
- İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye'de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3396-3447.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Jacobson, D. (2005). Seeing by feeling: Virtues, skills, and moral perception. *Ethical Theory and Moral Practice*, 8, 387-409.
- Johnston, P., Almerico, G. M., Henriott, D., & Shapiro, M. (2011). Descriptions of dispositions for assessment in pre-service teacher education field experiences. *Education*, 132(2).
- Kaplan, M. (2007). *Sevgi ve ilim*. Dergah Yayınları.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (pp. 81-110). Pegem A Akademi.
- Kaufmann, H., Schmalstieg, D., & Wagner, M. (2000). Construct3D: Matematik ve geometri eğitimine yönelik bir sanal gerçeklik uygulaması. *Educational Environments Technology*, 5, 263-276.
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in science and technology education*, 10(2), 85-119.
- Kayabası, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3).
- Khodabandeh, F. (2022). Exploring the applicability of virtual reality-enhanced education on extrovert and introvert EFL learners' paragraph writing. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-21.

- Kitajroonchai, N., Kitjaroonchai, T., & Sanitchai, P. (2022). Süreç türüne dayalı yazma ve süreç yazma yaklaşımlarının Asyalı EFL üniversite öncesi öğrencilerinin yazma performansı üzerindeki etkileri. *Dil Öğretimi ve Araştırma Dergisi*, 13(4), 860-871.
- Knudson, R. E. (1995). Birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerin yazma deneyimleri, tutumları ve başarıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 89(2), 90-97.
- Koysuren, D. E. N. İ. Z., & Deryakulu, D. (2017). Effects of changes in educational policies on the emotions of ICT teachers. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 42(190).
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Springer Berlin Heidelberg.
- Kurtz, B. E., & Borkowski, J. G. (1984). Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables. *Journal of experimental child psychology*, 37(2), 335-354.
- Lai, K. W. K., & Chen, H. J. H. (2021). A comparative study on the effects of a VR and PC visual novel game on vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-34.
- Lamb, R. L., Etopio, E., Hand, B., & Yoon, S. Y. (2019). Virtual reality simulation: Effects on academic performance within two domains of writing in science. *Journal of Science Education and Technology*, 28(4), 371-381.
- Langacker, R. W. (1972). *Meaning and the structure of language*.
- Li, F., Cheng, L., Wang, X., He, X., & Wang, Y. (2023). The effects of spherical video-based virtual reality and conventional video on students' descriptive writing achievement and motivation: A comparative study. *SAGE Open*, 13(3), 21582440231193822.
- Lin, R. P., & Wu, W. C. V. (2023). Exploring Multiliteracy of Pre-Service Language Teachers through Spherical Video-Based Virtual Reality. *Educational Technology & Society*, 26(3), 101-114.
- Lin, T. J., & Lan, Y. J. (2015). Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 486-497.
- Lv, Y., Chen, Y., Sha, Y., Wang, J., An, L., Chen, T., ... & Huang, L. (2021). How entrepreneurship education at universities influences entrepreneurial intention: Mediating effect based on entrepreneurial competence. *Frontiers in Psychology*, 12, 655868.

- Maharani, P. N., Afifah, N., & Lubis, Y. (2023). The power of phonology: analyzing the impact of sound structure on language. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 4(1), 48-52.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, (132), 56-66.
- Mangina, E. (2017, October). 3D learning objects for augmented/virtual reality educational ecosystems. In *2017 23rd International Conference on Virtual System & Multimedia (VSMM)* (pp. 1-6). IEEE.
- McClenney, C. S. (2010). *Disposition to Write: Relationships with Writing Performance*.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mintz, R., Litvak, S., & Yair, Y. (2001). 3D-virtual reality in science education: An implication for astronomy teaching. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 20(3), 293-305.
- Mohamed, H. A., Saleh, E. S. A. D., Ahmad, E. S., & Al-Tonsi, H. G. (2022). The effect of virtual reality in developing al-azhar secondary stage students' EFL writing skills. *Journal of Positive School Psychology*, 6(7), 4349-4365.
- Moshell, J. M., & Hughes, C. E. (2002). Akademik öğrenme için bir araç olarak sanal ortamlar. *Sanal Ortamlar El Kitabı*, 933-950. CRC Basın.
- Murray, D. M. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet*, 71(3), 11-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402614.pdf#page=18>
- Murray, D. M. (1979). The listening eye: Reflections on the writing conference. *College English*, 41, 13-18.
- Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching: Selected articles on writing and teaching*. Boynton/Cook.
- Nystrand, M., & Duffy, J. (2003). *Towards a rhetoric of everyday life: New directions in research on writing, text, and discourse*. University of Wisconsin Press.
- Okurer, C. (1997). *Kompozisyon öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Olinghouse, N. G., & Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus on Exceptional Children, 43*(4).
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2002). *Yazımsal türler*. Bilgi Yayınları.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*, 139–158.
- Parmaxi, A. (2023). Dil öğreniminde sanal gerçeklik: Araştırma ve uygulamaya yönelik sistematik bir inceleme ve çıkarımlar. *Interactive Learning Environments, 31*(1), 172-184.
- Pasqualotti, A., & Freitas, C. M. D. S. (2002). MAT3D: Matematik öğretimi ve öğrenimi için sanal gerçeklik modelleme dili ortamı. *CyberPsychology & Behavior, 5*(5), 409-422.
- Patera, M., Draper, S., & Naef, M. (2008). Exploring magic cottage: A virtual reality environment for stimulating children's imaginative writing. *Interactive Learning Environments, 16*(3), 245-263.
- Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *Journal of Educational Research, 101*(5), 275-286.
- Piovesan, S. D., Passerino, L. M., & Pereira, A. S. (2012). Virtual reality as a tool in the education. *International Association for Development of the Information Society*.
- Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z., & Fong, C. L. (2012). The effect of process writing practice on the writing quality of form one students: A case study. *Asian Social Science, 8*(3), 88-99.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *From On the Horizon, MCB University Press, 9*(5).
- Riva, G. (2003). Applications of virtual environments in medicine. *Methods of Information in Medicine, 42*(5), 524-534.
- Sancar, R., & Atal, D. (2023). Learning from expert or own practice: Reflectively editing video cases for professional development. *Reflective Practice, 24*(2), 168-182.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı, 2016*, 3-5.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 159–172.

- Serafin, S., Adjorlu, A., Nilsson, N., Thomsen, L., & Nordahl, R. (2017). Considerations on the use of virtual and augmented reality technologies in music education. In *Proceedings of the 2017 IEEE Virtual Reality Workshop on K-12 Embodied Learning through Virtual & Augmented Reality (KELVAR)*, Los Angeles, CA, USA, 19 March 2017; pp. 1-4.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Sharma, S., & Otunba, S. (2012, May). Collaborative virtual environment to study aircraft evacuation for training and education. In *2012 International Conference on Collaboration Technologies and Systems (CTS)* (pp. 569-574). IEEE.
- Sharples, M. (1996). Designs for new writing environments. In *The new writing environment: Writers at work in a world of technology* (pp. 97-115). Springer London.
- Shin, D., Yoon, E. S., Lee, K. Y., & Lee, E. S. (2002). A web-based, interactive virtual laboratory system for unit operations and process systems engineering education: issues, design and implementation. *Computers & Chemical Engineering*, 26(2), 319-330.
- Song, D., & Norman, M. L. (1993). Cosmic Explorer: A virtual reality environment for exploring cosmic data. In *Proceedings of 1993 IEEE Research Properties in Virtual Reality Symposium*, San Jose, 25–26 October 1993; pp. 75–79.
- Song, J., Wang, X., & Chang, C. T. (2014). Preparation and characterization of graphene oxide. *Journal of Nanomaterials*, 2014(1), 276143.
- Sperling, M., & Freedman, S. W. (2001). Research on writing. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 370–388). American Educational Research Association.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencileri'nin özellikleri. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 9(2), 155–172.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Pearson.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.

- Tai, T. Y., Chen, H. H. J., & Todd, G. (2022). The impact of a virtual reality app on adolescent EFL learners' vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 892-917. [DOI: 10.1080/09588221.2020.1752735]
- Tavşanlı, Ö. F. (2017). Evaluation of the instructional program in Turkey based on the process-based writing approach. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 79-97.
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Mars Matbaası.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Temur, T. (2009). Yazı ve yazma becerisi. In G. Pilten, A. Şahin, & E. Demir (Eds.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* (pp. 107-132). Pegem A Yayıncılık.
- Tompkins, G. E., & Collom, S. (2004). *Sharing the pen: Interactive writing with young children*. Pearson.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). Guilford.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44.
- Turgut, Y. E., & Denizalp, N. V. (2021). Türkiye'de eğitim alanında sanal gerçeklik araştırmalarının eğilimleri: Bir içerik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 533-555.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (149), 30-45.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: İlköğretim 8. Sınıf* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ungan, S., Arıcı, A. F., & Şimşek, T. (2012). Çocuk edebiyatının kaynakları. *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* (pp. 1-14). Grafiker Yayınları.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Ünveren, İ. T. (2018). Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 652-669.
- Van der Vlies, R. (2020). Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies. *OECD Publishing*.
- Vázquez, C., Xia, L., Aikawa, T., & Maes, P. (2018). Words in motion: Kinesthetic language learning in virtual reality. In *2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (ss. 272–276). IEEE.
- Viau, R. (2000). Öğrenci motivasyonunu teşvik etmek için uyulması gereken koşullar. *Yazışma*, 5 (3), 2-4.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom? *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Winn, W., & Bricken, W. (1992). Matematik eğitiminde kullanılmak üzere sanal dünyaların tasarlanması: Deneysel cebir örneği. *Eğitim Teknolojisi*, 32(12), 12-19.
- Yair, Y., Schur, Y., & Mintz, R. (2003). Bilimsel görselleştirme teknolojilerini kullanarak gezegenlere bir “Düşünme Yolculuğu”: Astronomi eğitimine etkileri. *Fen Eğitimi ve Teknoloji Dergisi*, 12, 43-49.
- Yalçın, A., & Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: yaratıcı yazarlık. *AÜ TÖMER Türkçe'nin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*.

- Yang, G., Chen, Y. T., Zheng, X. L., & Hwang, G. J. (2021). From experiencing to expressing: A virtual reality approach to facilitating pupils' descriptive paper writing performance and learning behavior engagement. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 807-823.
- Yanikoğlu, B., Gögüş, A., & İnal, E. (2017). Birinci sınıf eğitiminde tablet tabanlı öğrenme modüllerinde el yazısı tanıma teknolojilerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Araştırma ve Geliştirme*, 65, 1369-1388.
- Yılmaz, M. (2012). Türkiye'nin enerji potansiyeli ve yenilenebilir enerji kaynaklarının elektrik enerjisi üretimi açısından önemi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 4(2), 33-54.
- Zhang, H. (2017). Head-mounted display-based intuitive virtual reality training system for the mining industry. *International Journal of Mining Science and Technology*, 27(4), 717-722.
- Zhao, J., LaFemina, P., Wallgrun, J. O., Oprean, D., & Klippel, A. (2017). iVR for geosciences. In *Proceedings of the 2017 IEEE Virtual Reality Workshop on K-12 Embodied Learning through Virtual & Augmented Reality (KELVAR)*, Los Angeles, CA, USA, 19 March 2017; pp. 1-4.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2006). Bir yazarın disiplini: Öz düzenleme becerisinin gelişimi. *Yazma ve motivasyonda* (ss. 51-69). Brill.
- Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485.
- Zorbaz, K. Z., & Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415-1435.

EKLER

EK 1: Ölçekler

YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. **Formu doldurmada gönüllülük esastır.** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>yeni bir metin yazdığınız zamanları</u> göz önünde bulundurunuz.”</i>					
1. Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazmak benim işimdir.	5	4	3	2	1
3. Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	5	4	3	2	1
4. Metin yazarken kendimi enerjik hissederim.	5	4	3	2	1
5. İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	5	4	3	2	1
6. Başarılı bir yazar olma amacı taşıyırım.	5	4	3	2	1
7. Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	5	4	3	2	1
8. Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	5	4	3	2	1
9. Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	5	4	3	2	1
10. Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	5	4	3	2	1
11. Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	5	4	3	2	1
13. Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	5	4	3	2	1
14.					


Ek-1: Yazma Eğilimi Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
G1- İyi yazılar yazarım.	5	4	3	2	1
G4- İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	5	4	3	2	1
G5- Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
G7- Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım.	5	4	3	2	1
G14- Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	5	4	3	2	1
G18- Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.	5	4	3	2	1
S23- Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	5	4	3	2	1
S27- Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S28- Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S29- İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
T1- Yazmayı seviyorum.	5	4	3	2	1
T2- Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	5	4	3	2	1
T6- Yazmak beni iyi hissettirir.	5	4	3	2	1
T8- Bulduğum her fırsatta yazarım.	5	4	3	2	1
T12- Yazmak bence eğlencelidir.	5	4	3	2	1
T16- Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
T19- Yazma benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
T20- Kendimi yazmaya çok veririm.	5	4	3	2	1
T25- Yazma dersini dört gözle beklerim.	5	4	3	2	1
T27- Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	5	4	3	2	1
T30- Okulda daha çok yazmak isterdim.	5	4	3	2	1

EK 2: Ölçek İzinleri

✓ Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanım izni ▽
31 Temmuz 2022 19:51

HACER DENİZ Ayrıntılar

 4. YAZMA MOTIV...NU ÖLÇEĞİ.docx Kaydet
18 KB

Sayın Rukiye Hanım Merhaba,
Araştırmanızda tarafımızdan geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği'ni kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçeğe ait bilgiler ektedir. Araştırmanız yayımlandıktan sonra bizimle paylaşsanız sevinirim. İyi çalışmalar dilerim. Sağlıkla kalın.
Saygılarımla,

--
Öğr. Gör. Hacer DENİZ
Trabzon Üniversitesi

✓ Re: İzin isteği ▽
31 Temmuz 2022 12:44

kiseri Ayrıntılar

Merhaba elbette kullanabilirsiniz. Bu ölçek kullanılarak onlarca çalışma yapıldı. Boyutlar hiç değişmedi. Kolay gelsin.

EK 3: Araştırma Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-61304931
Konu : Araştırma Uygulama İzni

19.10.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 202154021011 numaralı öğrencisi **Rukiye ÇELİK**'in "**Sanal Gerçeklik Teknolojisi İle Düzenlenen Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilim Tutum ve Motivasyon Etkisi**" isimli tez konusu kapsamında hazırladığı ölçeklerini İlimiz Muratpaşa ilçesinde bulunan Cumhuriyet İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine uygulayabilme isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 17/10/2022 tarih ve 478336 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi, Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa İlçesi Cumhuriyet İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa/Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: projeler07@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://antalya.meb.gov.tr/>

Bilgi için: Erdal ER

Unvan : Teknisyen

Faks:2422386111



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **df2b-42fd-3633-833d-e509** kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2022-485386



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-50913635-302.08.01-485386
Konu : Rukiye ÇELİK'in Tez Çalışması

26.10.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.10.2022 tarihli ve 36380087-302.08.01-476460 sayılı yazı,

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rukiye ÇELİK'in "Sanal Gerçeklik Teknolojisi İle Düzenlenen Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilim Tutum ve Motivasyon Etkisi" isimli araştırmasını İlimiz Muratpaşa İlçesinde bulunan Cumhuriyet İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine uygulayabilme isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19.10.2022 tarih ve 61357540 sayılı yazısı Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ayşe Gülbin ARICI
Rektör Yardımcısı

Ek: Antalya İl Millî Eğitim Müd.'nün yazısı ve Ekleri (7 syf.)

Bu belge, güvenli elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu : BSA796J6T3 Pin Kodu : 27742
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampus / Antalya
Telefon No:0242 227 44 00/1300 Faks No:0242 310 15 09
e-Posta:oidb@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ:http://oidb.akdeniz.edu.tr
Kep Adresi:akdenizuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSA796J6T3&eS=485386>

Bilgi için: Arzu Löker
Unvan: Bilgisayar İşletmeni



Telefon No: 2422274400 (1334)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..



T.C.
TÜRK PATENT VE MARKA KURUMU
Tasarımlar Dairesi Başkanlığı

Sayı : E-91930458-120-230362566
Konu : Tescil Belgesi (2022/013285)

09.06.2023

ANTALYA MURATPAŞA İLKOKUL CUMHURİYET

İlgi: 26.10.2022 tarihli ve 2022-GE-767918 sayılı dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçe ile adınıza yapılan tasarım başvurusu 2022 013285 numara ile sicile kayıt edilerek 09.01.2023 tarih ve 404 sayılı Bültende yayımlanmıştır.

2022 013285 numaralı tescile, üç aylık yasal itiraz süresi içerisinde herhangi bir itirazda bulunulmadığından, tesciliniz kesinlik kazanmış olup Tasarım Tescil Belgeniz ekte gönderilmiştir. Saygılarımla.

Kadir SAĞLAM
Kurum Başkanı a.
Şube Müdürü

EK :

- 1- ID_2022-013285_2023-O-373486_Ek1.pdf
- 2- ID_2022-013285_2023-O-373486_Ek2.pdf
- 3- ID_2022-013285_2023-O-373486_Ek3.pdf

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://belgedogrulama.turkpatent.gov.tr/bg.aspx?Id=61E346AA-D4B8-41FD-8D4A-D5BB511F5DBA>

Gazi Mahallesi Hipodrom Caddesi No:13 (06560)

Yenimahalle / ANKARA

Telefon No: (0312) 303 1 303 Faks No : (0312) 303 11 73

İnternet Adresi www.turkpatent.gov.tr

Keş Adresi : tpe@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Elif ŞANVER KIYAK

Unvan: Bilgisayar İşletmeni

Telefon No:

Eposta: elif.sanver@turkpatent.gov.tr



EK 4: Uygulama Görseli





ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Rukiye ÜSTÜNEL

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Erzincan Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 2014

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, 2024

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

International Education Congress 2022,

- İlkokul Öğrencilerinin Yazma Tutukluklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Ayşenur Kutluca Canbulat, Rukiye Üstünel, Gizem Özel
- İlkokul Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Yüklemeleri Ayşenur Kutluca
Canbulat, Gizem Özel, Rukiye Üstünel

Türk Patent Kurumu Sanal Gerçeklik Eğitim Gözlüğü Tasarımı 2022,

KA121-SCH-23E386DB Erasmus+ Programme Project 2023

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurum: MEB, (10 yıl)

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Rukiye ÜSTÜNEL

İNTİHAL RAPORU

SANAL GERÇEKLİK TEKNOLOJİSİ İLE DÜZENLENEN YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİM VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 13	% 12	% 8	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%3
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
3	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	%1
4	cije.cumhuriyet.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
5	Submitted to Afyon Kocatepe University Öğrenci Ödevi	%1
6	abakus.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	%1
8	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1