

**İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZ DÜZENLEYİCİ YAZMA BECERİLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Rabia KARAMAN OĞUZ
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM
Şubat, 2023
Afyonkarahisar

TC.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ
DÜZENLEYİCİ YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Hazırlayan
Rabia KARAMAN OĞUZ

Danışman
Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM

AFYONKARAHİSAR, 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14/02/2023

İmza

Rabia KARAMAN OĞUZ

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Rabia KARAMAN OĞUZ
	Numarası	190682107
	Anabilim Dalı	Temel Eğitim
	Programı	Sınıf Eğitimi
	Program Düzeyi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri	
Tez Savunma Sınav Tarihi	14.02.2023	
Tez Savunma Sınav Saati	11:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğüne kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Rabia KARAMAN OĞUZ

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

Şubat, 2023

Danışman: Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin incelemektir. Araştırma 2021–2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkamil İlçesinin bir ilkokulunda öğrenim gören 52 dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma için durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için toplam dört hafta süre ayrılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak altı adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve elde edilen verileri desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Hikaye Yazma Etkinlik Formu’’ kullanılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmış, analizin sonucunda beş adet ana tema bulunmuştur. Temaların güvenilirliği Miles ve Hubermann’ın (1994) ‘Güvenirlilik Formülü’ hesaplanarak bulunmuştur. Daha sonra beş ana tema alt temalara ayrılarak öğrenci görüşleri yorumlanmıştır. Bulgular ‘‘Motivasyon ile İlgili Bulgular’’, ‘‘Hedef Belirleme ile İlgili Bulgular’’, ‘‘Destekleme ile İlgili Bulgular’’, ‘‘Süreci İzleme ile İlgili Bulgular’’ ve ‘‘Kontrol ile İlgili Bulgular’’ olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. Motivasyon ile ilgili bulguda oluşan alt başlıklar; Yazma etkinliklerini seviyor musun?, Nerede yazı yazıyorsun?, Nasıl bir ortamda yazı yazıyorsun? şeklinde; hedef belirleme ile ilgili bulguda oluşan alt başlıklar metin türleri, yazma öğelerini belirleme, yazma amaçlarını belirleme şeklinde; destekleme ile ilgili bulguda oluşan alt başlıklar, yazarken nasıl bir yol izlersin, nelere dikkat edersin, yazarken en çok hangi konularda sorun yaşıyorsun?; destekleme ile ilgili bulguda oluşan alt başlıklar, sorun yaşadığında ne yaparsın?; kontrol ile ilgili bulguda oluşan alt başlıklar, yazma uygulamaları bittiğinde yaptıkları, iyi bir yazı yazdıklarında hissettikleri şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri, hedef belirleme, motivasyon, destekleme, süreci izleme ve kontrol yönünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazı yazarken içerikten çok biçimsel özelliklere önem verdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yazma, öz düzenleme stratejileri, öz düzenleme, ÖDSG modeli.

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE OPINIONS ON SELF-REGULATORY WRITING SKILLS

Rabia KARAMAN OĞUZ

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION**

February, 2023

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hacer ULU BİLİM

The purpose of this research is to examine primary school students' views on self-regulated writing skills. The research was carried out with 52 fourth grade students studying in a primary school in the Şehitkamil District of Gaziantep in the 2021-2022 academic year. A case study model was used for the research. A total of four weeks was allocated to collect the research data. In the research, a semi-structured interview form consisting of six open-ended questions and the "Story Writing Activity Form" developed by the researcher to support the obtained data were used as data collection tools. The analysis of the data was made with content analysis, and as a result of the analysis, five main themes were found. The reliability of the themes was found by calculating the 'Reliability Formula' of Miles and Huberman (1994). Then, five main themes were divided into sub-themes and student opinions were interpreted. Findings consist of five titles: "Findings Related to Motivation", "Findings Related to Goal Setting", "Findings Related to Support", "Findings Related to Monitoring the Process" and "Findings Related to Control". The sub-headings in the finding related to motivation; Do you like writing activities?, Where do you write?, In what environment do you write? shaped; The sub-headings in the findings related to goal setting are text types, determining writing items, determining writing purposes; sub-headings in the findings related to support, what kind of path do you follow while writing, what do you pay attention to, which subjects do you have the most problems with while writing? sub-headings in the finding about support, what do you do when you have a problem?; The sub-headings in the findings related to control were formed as what they did when the writing practices were finished, and what they felt when they wrote a good article. When the data obtained as a result of the research were examined, it was determined that student views on self-regulatory writing skills were in the direction of goal setting, motivation, support, process monitoring and control. In addition, it has been observed that students give importance to formal features rather than content while writing.

Keywords: Writing, self-regulation strategies, self-regulation, PDSG model.

ÖNSÖZ

Öz düzenleme, farkında olmasak da hayatın her alanında kullandığımız bir beceridir. Bu beceriler öğrenme sürecinin verimliliğini arttıracak, bireyleri bağımsız ve yaşam boyu öğrenen bireyler haline getirirken aynı zamanda öz disiplini de geliştirecektir. Bu bağlamda ele alındığında, temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin bu beceriyi ne düzeyde kazandıklarının belirlenmesi önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu problemin çözümüne katkıda bulunmak için hazırlanan bu çalışmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin katkıları olmuştur.

Araştırmam boyunca büyük bir özveri ile her türlü desteği sağlayan, fikirleri ile bana her zaman yol gösteren, rehberliğini esirgemeyen, göstermiş olduğu sabır, anlayış ve güler yüz ile kendisinden çok şey öğrendiğim çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM' e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez jürimde yer alarak önerileriyle araştırmama katkı sağlayan kıymetli öğretmenlerim Doç.Dr. Ayşegül Avşar Tuncay ve Doç. Dr. Sibel YAZICI'ya çok teşekkür ederim.

Bugüne kadar dersleri ile beslediğim tüm hocalarıma, yayınları ile beslediğim tüm bilim insanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmama katılan ilkokul öğrencilerine de yapmış oldukları katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Yetişmemde en büyük emek sahibi olan, her zaman arkamda duran ve maddi, manevi her türlü desteği esirgemeyen sevgili anneme, babama, kardeşime ve tez çalışması sırasında benim için büyük fedakârlıklarda bulunan sevgili eşim Ali Kerem'e duyduğum minnet ise sonsuzdur. İyi ki varsınız.

Rabia KARAMAN OĞUZ

2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
RESİMLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. YAZMA	12
1.1. YAZMA, BEYİN VE BELLEK.....	19
1.2. YAZMA YAKLAŞIMLARI	23
1.2.1. Ürün Temelli Yazma Öğretimi Yaklaşımı	23
1.2.2. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı	26
1.2.3. Süreç Olarak Yazma	29
1.2.3.1. Flower ve Hayes'in Bilişsel Yazma Süreci Modeli	32
1.2.3.2. Bereiter ve Scordamalia (1987) Modeli	33
1.2.3.3. Levelt (1989) Konuşma Modeli	34
1.2.3.4. Hayes Modeli (1996).....	35
1.2.3.5. Kellogg (1996) Modeli	35
1.2.3.6. Zimmerman ve Risemberg (1997) Modeli	36
1.2.3.7. Chenoweht ve Hayes (2001) Modeli	37
1.2.3.8. Hayes (2012) Modeli	37
2. ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME VE YAZMA	38
2.1. ÖZ-DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME (SRSD).....	38
2.2. ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME VE YAZMA	43

İKİNCİ BÖLÜM

KONUyla İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1. YAZMA İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	59
1.1. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	59
1.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	59
2. ÖZ DÜZENLEME İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	61
2.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	61
2.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. YÖNTEM	64
2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	64
3. VERİ TOPLAMA ARACI VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI.....	65
3.1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	65
3.2. HİKÂYE KONUSU SEÇİM FORMU	66
4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	67
5. VERİLERİN ANALİZİ	69

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. MOTİVASYON İLE İLGİLİ BULGULAR	71
1.1. YAZMA ETKİNLİKLERİNİ SEVİYOR MUSUN?	71
1.2. NEREDE YAZI YAZIYORSUN?	71
1.3. NASIL BİR ORTAMDA YAZI YAZARSIN?	72
2. HEDEF BELİRLEME İLE İLGİLİ BULGULAR	73
2.1. NE TÜR YAZILAR YAZARSIN?	73
2.2. ‘‘YAZMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE NE YAPARSIN?’’	73
2.3. YAZMA AMAÇLARI	74
3. SÜRECİ İZLEME İLE İLGİLİ BULGULAR	75
3.1. ‘‘ YAZARKEN NASIL BİR YOL İZLERSİN? NELERE DİKKAT EDERSİN?’’ 75	
3.2. ‘‘ YAZARKEN EN ÇOK HANGİ KONULARDA SORUN YAŞIYORSUN?’’ ... 80	
4. DESTEKLEME İLE İLGİLİ BULGULAR	85
4.1. ‘‘ YAZARKEN ZORLUK YAŞADIĞINDA NE YAPARSIN?’’	85
5. KONTROL İLE İLGİLİ BULGULAR	85
5.1. ‘‘ YAZMA UYGULAMALARIN BİTTİĞİNDE NE YAPARSIN?’’	85
5.1.1. Yazma Etkinlikleri Bittiğinde Öğrencilerin Yaptıkları.....	86
5.1.2. Yazı Yazmayı Bitirdiklerinde Hissettikleri.....	86
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
KAYNAKÇA.....	97
EKLER	106

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	65
Tablo 2. Görüşmelere Ait Tarih ve Süre.....	67
Tablo 3. ‘‘Yazma Etkinliklerini Seviyor Musun? ‘‘ Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 4. ‘‘Nerede Yazı Yazıyorsun?’’ Sorusuna İlişkin Görüşleri	71
Tablo 5. ‘‘ Nasıl Bir Ortamda Yazı Yazarsın?’’ Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	72
Tablo 6. ‘‘ Ne tür yazılar yazarsın ?’’ sorusuna ilişkin görüşleri	73
Tablo 7. Yazma Ögelerini Belirlemeye İlişkin Görüşleri	73
Tablo 8. Yazma Amaçlarını Belirlemeye İlişkin Görüşleri	74
Tablo 9. ‘‘Yazarken Nasıl Bir Yol İzlersin? Nelere Dikkat Edersin?’’ Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 10. ‘‘ Yazarken En Çok Hangi Konularda Sorun Yaşıyorsun?’’ Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	80
Tablo 11. ‘‘Yazarken Zorluk Yaşadığında Ne Yaparsın?’’ Sorusuna İlişkin Görüşleri 85	
Tablo 12. Öğrencilerin yazma uygulamaları bittiğinde yaptıkları.....	86
Tablo 13. Öğrencilerin İyi Bir Yazı Yazdıklarında Hissettikleri İle İlgili Bilgiler	87

RESİMLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Resim 1. Ö(35)'nin Yazdığı Hikaye.....	77
Resim 2. Ö(26)'in Yazdığı Hikaye.....	78
Resim 3. Ö(28)'in Yazdığı Hikaye.....	79
Resim 4. Ö(3)'ün Yazdığı Hikaye.....	82
Resim 5. Ö(32)'nin Yazdığı Hikaye.....	83
Resim 6. Ö(17)'nin Yazdığı Hikaye.....	84

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
MSLQ: Öğrenmede Motivasyon Edici Stratejiler
NWREL: Kuzeybatı Bölgesi Eğitim Laboratuvarı
ÖDSG: Öz Düzenleyici Strateji Geliştirme
SRSD: Öz Düzenleyici Strateji Geliştirme
TDK: Türk Dil Kurumu
TWA: Zaman Ağırlıklı Ortalama Değer
Vd: ve Diğerleri

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, ilgili araştırmalara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiş olup problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar ve sınırlılıklar ele alınmıştır.

Problem Durumu

İnsanın, yaşamını sağlıklı ve düzenli şekilde sürdürebilmesi için çevresindeki insanlarla iletişim kurması gerekir. Çevresindeki insanlarla düzenli iletişim kuramayan kişilerin zihinsel ve psikolojik özellikleri normalden farklı olarak algılanır. İnsanlar geçmişten günümüze kadar çeşitli iletişim araçlarını kullanmaya çalışmışlardır. Yazının icadından önce iletişim aracı olarak sadece konuşma kullanılıyorken, yazının icadından sonra yazı da konuşma kadar önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir (Temizkan, 2010). Yazının icadı olmadan önce, bilgilerin kaydedilmemesi insanlık tarihinin gelişimi hakkındaki bilgilerin nesiller arasında doğru bir şekilde aktarılamamasına neden olur. Kültürel ve sosyal unsurların oluşturduğu birikim, ancak yazı sayesinde doğru ve güvenilir bir şekilde kuşaklar arasında aktarılabilir (Müldür, 2017). Bu nedenle yazının icadı insanlar için önemli ve yararlı bir iletişim aracı haline gelmiştir. İnsanlık için dönüm noktası olmuştur.

Yazının olanaklarının kullanılması sayesinde, teknolojiye hızlı bir gelişme gözlenmiştir. Uzak köşelerle iletişim kurmak ve etkileşimde bulunmak artık hayal değil, gerçekleşebilir hale gelmiştir. Yazı sayesinde eğitim ve öğretim faaliyetleri için bir harita çıkarılmış, eğitimsel faaliyetler kayıt altına alınmış ve amaçlarına hizmet eden materyaller hazırlanmıştır. Sonuç olarak, sözün yetersiz kaldığı her alanda yazıya başvurulmuştur. Bu nedenle yazı eğitime verilen önem de gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca, yazma eylemi olarak sadece kâğıt ve kalem kullanmak, günümüzde değişmiş ve çeşitli yazılım ve araçlar kullanılmaktadır. Çevrimiçi dergilerde yazarlık, bloglarda çoklu metin yazarlığı ve internetin gelişmesiyle birlikte, yazarlar daha fazla izleyiciye ulaşma fırsatı elde etmektedir. Bu, yazarlık alanında meydana gelen değişimlerden sadece birkaçıdır (Yamaç, 2011). Günümüzde çağın getirdiği değişimler nedeniyle temel yazma becerileri gerilerde kalmıştır. Bu nedenle, bireylerin üst düzey yazma becerileri kazanmaları için büyük çaba sarf edilmektedir (Kandaş, 2021). Yazma hem bilişsel hem de üst bilişsel bir süreç gerektirir. Eğer bu süreçler etkili bir şekilde kullanılmazsa, yazma ürünleri nitelik ve nicelik açısından olumsuz etkilenir (Berninger ve Hooper, 2006).

Yazma, kişinin öğrendiği ve çevresinden elde ettiği bilgileri kendine özgü bir şekilde yorumlayarak, üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak ürünler ortaya koyma çabasıdır. Kişinin bilişsel olarak gelişmesi, anadilinin anlatım gücünü iyi bir şekilde kullanmasına, yapılmış bileşimleri çözümlemesine ve yeni bileşimler yapmasına bağlıdır. Sözcüklerin gücünü anlamakta zorlanan, onların inceliklerine erişemeyen ve ileri düzey düşünme yetisine sahip olamayan bir kişi, özgün ve etkileyici bir ürün ortaya koyamamaktadır (Güleryüz, 2006: 28)

Yazma okul başarısının temel bir parçasıdır. İlkokul düzeyinden itibaren, hem bilgi öğrenmek hem de elde edilen bilgiyi göstermek için kullanılan önemli bir araçtır. Yazmanın, bilgi edinme, geliştirme, saklama, genişletme ve iletim açısından; düşünme, değerlendirme ve gelecekteki araştırmalar için fikir oluşturma açısından; öğrenmeyi destekleyen bilişsel denge oluşturma açısından ve kişisel gelişim açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. (Graham, 2006; Prior, 2006). Bu nedenle, birey yazma becerisini kazandıktan sonra hem günlük hayatta hem de akademik alanda başarılı olması için eğitim-öğretim sürecinde öğrendiği yazma becerisini sürekli olarak geliştirmeli ve aktif olarak kullanılmalıdır (Ahıskalı, 2020). Duygu, düşünce ve bir olayı yazı ile ifade etmeyi yazma olarak tanımlarız. Bireyin yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bilgi aktarabilir, öğrendiği bilgilerle kendi düşünceleri arasında bağlantı kurabilir ve yazdığı metinde tutarlılık sağlayabilir (Ungan, 2007 Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak, onun gerektirdiği beceriler diğerinden farklıdır. Öğrencilerin bir konuyu uygun bir şekilde yazmaları, onların konuşma ve düşünme yetileriyle ilişkilidir. Bu nedenle, yazma çalışmalarını konuşmalarla bağlamak, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı olan konuşmayı kullanmalarını sağlar. Bu yüzden yazılı anlatma etkinlikleri, konuşmalarla başlar (Sever, 2000: 21).

Yazma becerisi, teknik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini iyi anlamaları ve beyinlerinde içselleştirmeleri gerekir. Yazma süreci, beyinde içselleştirilmiş bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlar. Öncelikle, yazının amacı, konusu, yöntemi ve sınırları belirlenir ve yazılacak bilgiler genel çerçevede tanımlanır. Tanımlanan bilgiler, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilerek yazılır. Bilgilerin doğru bir şekilde yazıya aktarılması, zihinsel becerilerin gelişimi ve düşünme becerileri ile bağlantılıdır (Demir, 2012). Yazma süreci, bireyin zihnindeki bilgileri incelemeye başladığı anda başlar. Yazma işlemi amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirleyerek başlar ve çeşitli zihinsel süreçler kullanarak

tekrar düzenlenir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, tahmin etme, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi süreçlerle gerçekleşir. Bu karmaşık zihinsel işlemlerin sonucunda, beyin tarafından düzenlenen bilgiler harfler, heceler, kelimeler ve cümleler şeklinde ifade edilerek aktarma sağlanır (Güneş, 2013). Yazma, diğer dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan bir beceri alanıdır. Yazma becerisinin gelişimini, birçok karmaşık becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirdiğinden ve uzun süre alacağından dolayı, planlı bir şekilde ilerlemesi gerekir. Yazma stratejileri, yazma sürecini planlamayı ve denetlemeyi sağlar. Gelişen düşünme becerileri, öğrencilerin yazarken planlama ve aktarma becerilerini de öğretir. Bu, yazma becerisi ile konuşma becerisini de geliştirir. Yazmadaki gelişim, anlama becerilerine de katkıda bulunur (Müldür, 2017).

Yazma becerisi, birçok faktörün birlikte uygulanmasını gerektirdiğinden dolayı, uzun ve detaylı bir eğitim sürecini içermektedir. Örneğin, anlatılmak istenen konuya uygun sözcüklerin seçimi, cümlelerin oluşturulması, paragraf yapısının oluşturulması, noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, konunun sınırlandırılması, hedeflenen amacın belirlenmesi, bilgi toplama, planlama ve yazıya dönüştürme gibi işlemler yazma eğitiminde önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008). Yazma süreci, yazma amacının belirlenmesiyle başlar, yazma işlemi gerçekleştirilir, yazma sürecinin izlenmesi yapılır, düzenleme ve denetleme stratejilerinden en uygun olanı seçilir ve yazının değerlendirilmesi yapılır. Bu işlemler planlı, sistematik ve stratejik bir yaklaşım gerektirir (Graham ve Harris, 2005). Yazmaya ilişkin bilgi yazma sürecinde öğrenciye neyi, ne zaman, nasıl yapması gerektiği konusunda yardımcı olabilir (Müldür, 2017). Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencinin öncelikle zihinsel olarak hazırlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, yazma sürecine hazırlık, yazma amacının belirlenmesi, uygun yöntem seçilmesi, konunun sınırlandırılması, dikkat odaklanması ve yazma kurallarına uygunluk önemlidir (MEB, 2019). Yazma süreci, hazırlık, planlama ve tasarlama aşamalarından sonra gerçekten başlar. Bu süreçte yazarlar, hazırladıkları tasarıma sadık kalır veya tamamen farklı bir yol izlerler. Yazma sürecinde olaylar ve kişiler netleşir ve yazının yol haritası belirgin hale gelir (İpşiroğlu, 2006: 27).

Başarılı bir yazarlık, özellikle yazma süresince kullanılan öz düzenleme becerilerine bağlıdır. Öz düzenleme; hedefleri belirleme, hedeflere odaklanma, bilgiyi organize etme, etkili stratejiler kullanma, üretken bir çalışma ortamı oluşturma, kaynakları aktif kullanma, performansı izleme, ihtiyaç duyduğunda destek alma, zamanı

etkili kullanma, kendine güven duyma, öğrenmenin değerini anlama ve çaba karşılığında gurur ve tatmin duygusu hissetme gibi faktörleri içerir (Shunk ve Ertmer 2001: 631). Öğrencilerin yazma başarıları, öz-düzenleme becerileri, tutumları, bilgileri ve inançları tarafından etkilenir. Eğer öğrenciler yazma sürecine olumlu bir tutum, inanç ve yeterli bilgi ve öz-düzenleme becerileri ile yaklaşmışlarsa, yazma ürünü ve süreci de olumlu etkilenecektir (Zumbrun, 2010).

Öğrencilere istenilen yazma becerisi sadece öğretmen tarafından verilen yazılar yazdırmakla elde edilmez. Önemli olan, öğrencilerin kendi görüşlerini dış dünya ile ilişkilendirerek ve kendi hayal güçlerini kullanarak yazmalarına olanak tanımaktır. Böylece dış duyular aracılığıyla edinilen bilgiler zihinde canlanır ve yazıya dökülür. Öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlük elde etmeleri için dış dünyayı algılamak, ayrıntıları fark etmek ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak yeterli değildir, aynı zamanda kendi görüşlerini, düşüncelerini ve hayal gücünü de işin içine katmaları gerekir. Yazma, dış dünyadan elde edilen bilgilerin farklı bir şekilde sunulmasına dayanır (Aşıcıoğlu, 1993: 146).

Brillant (2005) tarafından yapılan araştırmalar, öğrencilerin yazma derslerinde yaptıkları hata sonucu eleştirildiği ve gururlarının yaralandığını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrenciler kendilerini yeterli düzeyde hissetmez ve yazılı anlatım dersi kişisel eksikliklerini ortaya çıkaracağını düşünürler. Bu algı yazılı anlatım dersinde öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve ifade becerilerini olumsuz etkilemesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin hayatları boyunca etkili bir yazılı iletişim becerisi kazanmalarına engel olmaktadır. Öğrencilerin genel olarak yazma ile ilgili böyle sorunlar yaşamalarını bir veya birkaç sebeple açıklamak mümkün değildir. Bu, çok yönlü bir sorundur ve yazmanın kendi yapısı gereği, öğrenci, öğretim programı, öğretmen, metin yazmanın zorlu aşamaları gibi pek çok sebep sorunların kaynağı haline gelmektedir. Yazma eyleminin gelişiminin öğretmen ve uygulanan programa göre değişebileceği söylenebilir. Nitekim Tağa ve Ünlü (2013: 1291), yazma öğretimi ile ilgili çalışmalarını takip etmeme, nitelikli yazı örneklerini göstermeme, farklı yöntem ve teknikleri kullanmama, öğrenciye geri bildirim vermeme, yazma için ön hazırlık çalışması yaptırmama, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate almama gibi sorunların öğretmenlerden kaynaklandığına dair çalışmalar yapmaktadır (Müldür, 2017). Yiğitoğlu (2007), yaptığı araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım, Türkçe programının hedefleri, programın

istediği yöntemler ve teknikler, araç-gereçlerin kullanımı ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

Öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin 4.sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir? İlkokul 4. Sınıf öğrencileri öz düzenleyici yazma becerilerinin süreçleri olan planlama, gözden geçirme, düzeltme ve yazıya dökme süreçlerinden hangi aşamaları kullanmaktadır?

Araştırmanın Amacı

Tağa ve Ünlü (2013), "Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme" adlı araştırmalarında yazma eğitiminde program kaynaklı olarak ortaya çıkan sorunlar arasında ders süresi ile ilgili sorunların ön plana çıktığını, süre kullanılarak uygulanması gereken yöntemlerin zaman bakımından uygulanabilir olmamasına yetersiz ders süresinin neden olduğunu belirtmişlerdir. Programın yeterli esneklikte olmaması, teorik bilgilerin ağırlıkta olması, yöntem ve tekniklerin yetersizliği program kaynaklı sorunlar olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen ve program tarafından ortaya çıkan bu sorunlar, öğrencilerin bilişsel ve duygusal özellikleriyle de ilişkilidir. Yazma eylemini gerçekleştirirken öğrencilerin belleklerinde yer alan bilgilerin etkili ve akıcı bir şekilde dışa vurulabilmesi için bilgi işleme becerilerinin düzenli ve sistematik olması gerekir. Yazma, yaratıcılık ve üst düzey bilişsel beceriler gerektiren bir eylemdir (Müldür, 2017). Ruben ve Moll (2013) yaptıkları bir araştırmada ortaokul öğrencileri için yazmayı motive eden unsurları ortaya çıkarmıştır. Buna göre, yazmayı sevme ve başarılı bir yazar olmayı istemenin, yazmaya bağlılık duymanın, azmin ve yazma öz yeterlik algısına sahip olmanın motivasyonu sağlayan temel unsurlar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yazma sürecinde metin türünü ve yazma konusunu seçebilme imkânının olması, yaratıcılığı ve özgünlüğü açığa çıkarabilmeye fırsat tanınması gibi unsurlar yazmadaki motivasyonu sağlayan unsurlar arasındadır. Öğrencilerin, sınıfta özgür ve esnek olmalarını sağlayan, iletişim kurmalarını kolaylaştıran bir ortam yaratılır. Öğretmenler sadece metinleri ile ilgili geri bildirimlerde bulunmak yerine, öğrencilere model ve destek olurlar. Öğretmenlerin temel görevi öğrencilere yazma sürecinin nasıl yürütülebileceğini göstermek ve desteklemektir. Zaman içerisinde desteklerini azaltarak, öğrencilerin yazma sürecini bağımsız bir şekilde yürütebilmelerine olanak tanırırlar (Perry ve Drummond, 2002, s. 300-303). Tarihî süreç boyunca özellikle yazmanın bilişsel süreçlerini inceleyen araştırmacılar, yazmanın sadece üründen ibaret olmadığını belirtmişlerdir. Bu

araştırmacılar metni oluşturana kadar geçen hedef belirleme, planlama, izleme ve kontrol gibi bilişsel süreçlerin yazmadaki öneminden bahsetmişlerdir. Böylelikle yazmadaki öz düzenleme süreçlerine temas etmişlerdir (Müldür, 2017).

Yazma becerisinin ğretimi, okullarda ilk olarak okuma becerisinin kazandırılmasıyla başlayan süreci kapsar. Bu süreç çocuğun harflerden önce resim ve şekilleri çizmesi, grdğu kelime ve heceleri taklit etmesi ve son olarak da harfleri yazma sürecine kadar devam etmektedir. Bundan sonraki süreç ise akıcı okuma ve seri yazma süreci şeklinde devam etmektedir (Güneş, 2013). İlkokul düzeyinde bu sürecin en yoğun olarak uygulandığı sınıf dördüncü sınıftır. Bundan dolayı bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. z düzenleyici yazma becerilerinin süreçleri olan; motivasyon, hedef belirleme, süreci izleme, destekleme, ve kontrol süreci, ğrenci gözünden değerlendirilmek istenmiştir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, alanyazına katkı sağlayarak gelecek çalışmalarda araştırmacılar, öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. İlkokul 4.sınıf ğrencilerinin yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlkokul 4.sınıf ğrencilerinin yazma etkinliklerine ilişkin motivasyonları nedir?
3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerin yazı yazma etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedirler?
4. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerini nerede gerçekleştirmektedirler?
5. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazmaya başlamadan önce ne yapmaktadır?
6. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde nasıl bir yol izlemektedir?
7. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
8. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde zorluk yaşadıklarında ne yapmaktadır?
9. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinlikleri nasıl değerlendirmektedir?

Bu çalışmanın alt amaçları,

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini anlamak ve öğrencilerin yazma sürecine ilişkin görüşlerini öğrenmek,
- Öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonları, yazmadan önce amaç belirleyip belirlemedikleri, yazma ortamı ve nasıl bir ortamda yazdıkları, yazarken hangi süreçleri izledikleri, destekleme sürecinde neler yaptıkları ve kontrol sürecinde neler yaptıkları ile ilgili görüşlerini belirlemek,
- Öğrencilerin yazma hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin bu konuda yapılacak çalışmalar için ışık tutacağı şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Yazılı anlatım, rastgele ve düzensiz bir eylem değil, aksine bilgi, düşünce ve duyguların yazıya düzenli ve disiplinli bir şekilde aktarılmasıdır. İyi ve doğru yazmak, geliştirilebilir bir beceridir. Yetenekten bağımsız olarak, yeterli bir yaşam bilgisi ile yazma stratejilerinin öğrenilmesi, iyi ve doğru yazma becerisi kazandırabilir. Bu anlayış doğrultusunda yapılan bu çalışmada, üstbilişsel stratejiler temelinde yazma süreçlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemek önem kazanmıştır (Erol, 2021). Yazma, tarih boyunca en çok kullanılan becerilerden biridir ve günümüzde önemli bir hale gelmiştir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bu tür metinleri okuyup anlaması ve üretebilmesi son derece önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin görüşleri, bu becerinin önemine ve faydalarına ilişkin olabilir. Öğrenciler, bu becerinin dil öğrenimine yardımcı olacağını ve yazılı iletişimde daha etkili ve anlaşılır olunacağını söyleyebilirler. Ayrıca, bu becerinin yazı yazarken dil kurallarına uygun olarak yazı yazma yeteneğini geliştireceğini ve yazılı iletişimde daha profesyonel olunacağını belirtebilirler. Bu çalışma, öz düzenleyici yazma becerilerinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerini ve deneyimlerini araştırarak, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini ve eksikliklerini belirlemeye yardımcı olabilir. Bununla birlikte, ilkokul, lise ve hatta üniversite düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerinde beklenen seviyede olmadığını gösteren birçok araştırma mevcuttur.

Uygun (2012), 6. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgilendirici metin ve hikâye yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu ve öz düzenleme becerilerini de artırdığı sonucuna varmıştır. Çağlayan Dilber (2014), modelin altıncı sınıf

öğrencilerinin yazdıkları tartışmacı metinler üzerine etkisi incelenmiş; modelde öğrencilerin yazdıkları metinlerin uzunluğunda ve niteliğinde gelişme tespit edilmiştir. Can (2016), modelin öğrencilerin öz yeterlik algısını ve hikayenin niteliğini artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Aktan (2015), yaptığı çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısının, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve öğretmenlerin öğretim stilleri ve isteklendirme düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının öz düzenleme stratejileri ve isteklendirme düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Aktan ve Topuzkanamış (2010), yaptıkları çalışmada öz düzenleme stratejilerinin 2010 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlardan hangisine yönelik olduğu incelenmiştir. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kazandırmaya yönelik kazanımlar olarak bakıldığında Türkçe birinci kademe öğretim programı orta düzeyde tespit edilmiştir. Türkçe Öğretim Programındaki kazanımların %39.8'i öz düzenleme stratejilerini kazandırmaya yöneliktir. Ayrıca Türkçe Öğretim Programında kazanımlar yetersiz olduğu halde Öğretmen Kılavuz kitabında bununla ilgili açıklama olmadığı ortaya çıkmıştır. Erdoğan (2011), yapmış olduğu çalışmada öz-düzenlemenin başarı üzerindeki etkisini inceleyerek öğrencilerin akademik artışa bağlı olarak öz düzenleyici yazma becerilerinin geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Müldür (2017) ülkemizde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok metin yazma içerikli olduğuna dikkat çekmektedir. Yapılan bu çalışmalar öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ülkemizde de aktif olabileceğini göstermekte ve öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi hakkında yapılan teorik çalışmaların kısıtlı olduğunu da ortaya koymaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmaları incelersek, Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) yaptıkları çalışmada öz-düzenleyici öğrenmeyi; sınıf düzeyi, cinsiyet ve öz-yeterlik bağlamında incelemişlerdir. Üstün zekâlı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarının, sözel ve matematiksel düşüncelerinin normal öğrencilere göre daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarının, sahip oldukları sözel ve matematiksel yeterlilikler ile ilişkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Graham ve Perin (2007) yaptıkları araştırmada ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yararlanılan farklı model ve uygulamalara bakıldığında çok daha etkili olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Saddler, Moran, Graham ve Harris (2004) araştırmada Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi ile planlama ve yazmaya yönelik strateji öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi olup olmadığını hedef belirleme, öz izleme, öz konuşma gibi çalışmalar yaparak incelemişlerdir. Yapılan strateji öğretimi sonucunda öğrenciler daha uzun daha nitelikli ve gerekli unsurları içeren hikayeler yazmışlardır. Kalıcılığa bakmak için yazdırılan hikâyelerin öğretim öncesinde daha kısa ve niteliği düşükken öğretim sonrasında daha uzun ve nitelikli tespit edilmiştir. Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi öğretiminin yazma stratejisi öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli dikkate alınarak yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yapılması ilgi çekmiştir. Örneğin Chalk, Burke ve Burke (2005) 10. sınıfta öğrenim gören ve öğrenme güçlüğü olan 15 öğrencinin Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli'nin yazma performansına etkisini araştırmışlardır. Berry ve Mason'a (2012) ait olan bu çalışma yaşları 20 ilâ 40 arasında değişiklik gösteren, lise eğitimi tam olan ve genel denklik diploması almak isteyen dört öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin Öz Düzenleyici Strateji Geliştirme Modeli'ne göre bağdaşıklık unsurlarının kullanımında, betimleyici ifadelerle yer verme sayısında, metnin bölümlerinde ve metnin uzunluğunda artış olduğunu belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar öz düzenleyici yazma becerisinin öğrencilerin gelecekteki yazma becerileri için önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda yapılan araştırmalarda verilen yazma eğitimi sonucunda öğrencilerin yazma becerileri hesaplanmış ve ileri yazma düzeyine etkisi incelenmiştir. Öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler; öğrenme sürecini nasıl yönlendireceğine ilişkin plan yapar, kendileri için gerçekçi hedefler belirler, çalışma ortamını düzenleyebilir, öğrenme sürecini izler ve öğrenme sorunlarını çözmek için yardım arayabilirler. Diğer taraftan bu stratejileri kullanan öğrenciler bilgiyi kısa süreli hafızaya kodlamada yüzeysel bilişsel stratejiler kullanırlar. Daha üst düzey bilişsel stratejiler kullanarak bilgiyi uzun süreli belleğe taşıyabilirler (Zimmerman, 2000).

Sallabaş (2007) beşinci sınıflar üzerinde yaptığı bir araştırmada beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bilgilendirici metin yazmada zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin yazının giriş ve sonuç cümlelerini seçme, kelimeleri anlamına uygun bir şekilde ve yerinde kullanma, farklı düşünme yollarını kullanma açısından sorunlarının olduğu görülmüştür. Clark ve Dugdale'ye (2009) göre yazma öğretimi ile

İlgili çalışmalar, okullarda öğretilen biçimsel yazma türleri üzerine yapılan eski çalışmalardır. Ancak, günümüzdeki teknolojik ve toplumsal koşullarda yazma; anlık mesaj, metin, e-postalar ve bloglar olmak üzere birçok çeşit ve şekilde gerçekleşmektedir. Yazma ile ilgili yapılacak yeni çalışmalar bu yeni çeşit ve şekilde yazma öğretimi üzerine odaklanmalıdır. Türkçe öğretiminde yazma eğitimi alanında yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik belirli bir modelin temel alınıp yazma stratejileri uygulamalarının yapıldığı çalışmalar sınırlıdır. Yapılan bu araştırmayla yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda alan eğitimiyle ilgilenen araştırmacılara ve bu alandaki uygulamaları yürüten eğitimcilere yazma becerisini geliştirmede öz düzenlemeli strateji ortaya koymak amaçlanmıştır. Öz düzenlemeye dayalı beceriler, öğrencilerin öğrenme sürecinde ve hayatlarının diğer alanlarında önemli rol oynayan becerilerdir. Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bu beceriler hakkındaki görüşlerini incelemeye ve anlamaya odaklanmaktadır. Bu bilgi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda daha iyi anlamaya ve daha etkili programlar oluşturmaya yardımcı olabilir. Bu nedenle, bu çalışmanın önemi yadsınamaz. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, alanyazına katkı sağlayarak gelecek çalışmalarda araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Uygulama sürecine katılımında gönüllük aranmıştır.
2. Öğrenciler etkinlikleri doğru anlayıp uygulamıştır.
3. Öğrenciler yapılan görüşmelere içten ve samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırları aşağıda verilen çerçeve doğrultusundadır.

1. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde Şehitkami İlçesinde bir ilkokulda öğrenim gören, araştırmanın yapıldığı bahar döneminde 4. sınıfa devam eden 52 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Bu araştırma, amaçlar açısından belirtilen alt problemlerle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, yöntem açısından nitel verilerle sınırlıdır.
4. İçerik olarak elde edilen araştırma bulgularıyla sınırlandırılmıştır.

5. Bu araştırma, konu alanı olarak dil becerilerinden yazma ve yazma stratejilerinden öz düzenleme becerisi ile sınırlıdır.

6. Bu araştırma, veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Hikâye Yazma Etkinlik Kâğıdı ile sınırlıdır.

7. Bu araştırma veri toplama süreci açısından 4 hafta ile sınırlıdır.

Yazma: Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli harflerle veya sembollerle ifade edilmesidir. Bir başka ifadeyle zihnimizde yapılandırılmış bilgileri yazıya dökme işlemi olarak da tanımlanabilir (Müldür, 2017).

Beceri: Kişinin bir işi öğrenmedeki yatkınlığı, başarma işi, elinden iş gelme durumu olarak ifade edilebilir (TDK, 2021).

Bellek: Öğrenilen ya da yaşanan konuları geçmişle bağlantı kurarak bilinçli bir şekilde zihinde saklama gücü şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2021).

Yazma Süreçleri: Bireyin yazma eylemini gerçekleştirmeden önce neyi yazması gerektiğine karar vermesi, yazacağı konuyu nasıl yazması gerektiğini belirlemesi ve planları doğrultusunda zihnindeki düşünceleri kâğıda dökme sürecidir.

Öz Düzenleme: Genel bir tanımla ifade edersek düşüncelerimizi, duygularımızı ve davranışlarımızı kontrol edebilme becerisidir. Bireyin düşünerek, farkında ve bilinçli olarak hareket edebilmesi için gerekli olan becerileri içerir (Müldür,2017)

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma: Yazma becerisinde gramer ve kelime bilgisinin yanı sıra bireyin kendi kendini denetleme iradesine sahip olmasıdır. Başka bir deyişle bireyin planladığı ve devam ettirdiği yazma sürecinde kendi kontrolünü sağlayabilmesidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazmaya yönelik öğrencilerin öz düzenleme becerisi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde ilk olarak öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin dayanmış olduğu temelleri açık şekilde anlatabilmek için yazma; yazmanın bellek ve beyinle ilişkisi, yazma eğitiminde bugüne kadar ilerleyen zaman içerisinde kabul gören yaklaşımlar hakkında bilgi verilmiştir. İkinci olarak yazmadaki öz düzenleme süreçleri ile ilgili yaklaşımlar açıklanmıştır. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin nasıl olması gerektiğini belirtmiştir. Son olarak da yazma ve öz düzenleme içeren çalışmalara yer verilmiştir.

1. YAZMA

Yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, diğer deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biridir. Yazma eylemindeki temel amaç, bireyin düşünce ve duygularının yazılı olarak ifade etmesi olarak belirlenebilir (Sever, 2004). Güneş (2016), yazma eylemini farklı boyutlarla tanımlamıştır. Yazma, işlem olarak bellekte yapılandırılan olayların, durumların kurallara uygun bir şekilde yazıya aktarma çalışması; süreç olarak bellekte başlayıp harflerin yazılmasına kadar devam eden aşamaları içerir. Beceri olarak baktığımızda kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirerek zihinde düzenleme, düzenlediklerini metne dökme, gözden geçirme gibi becerileri içerir. Yazma, kalem ve kâğıt etkileşiminde ortaya çıkan sonuç olarak düşünülmesinden ziyade, duygu ve düşüncelerin zihinsel bir süreçten geçerek ortaya çıkmasıdır. Bu zihinsel süreçlerin kâğıda dökülmesi sonucunda ortaya çıkan ürüne yazı denir (Temur ve Çakıroğlu, 2010). Yazma, zihnimizde tasarladıklarımızı, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın, iletişim kurmanın bir yoludur. Zihinde tasarlanan herhangi bir konuda hayal, duygu ya da özgün düşünceleri belirli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme şeklinde tanımlanabilir (Ünalın, 2006). Reimer'e (2001) göre yazma, düşüncelerin yazılı iletişime dönüştürülme sürecidir. Öğrencilerin dil gelişiminde en önemli etkenlerden biri de yazma becerisidir. Bu beceri de konuşma, dinleme ve okuma becerileriyle birlikte tutarlı bir biçimde gelişmelidir. Konuşmayla birlikte yazma, dil becerilerinin ifade etme yönünü oluşturmaktadır. Yazı, insanlar arasındaki iletişimi sağlamak için kullanılan dilin belli işaretlerle resimlenmiş

biçimidir. Başka bir deyişle, yazı sözün görsel bir ifadesidir (Özby, 2007: 121). Güneş'e (2017) göre günümüzde yazma dil ve iletişim becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal, bilişsel becerileri de geliştirmede etkili olmalıdır (Ünalın, 2006). Yazma becerisi özellikle günümüzde teknolojik gelişmeler hızla yaşandığından dolayı temel bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Çünkü insanların hayal ve görüşlerini, duygu ve düşüncelerini, yazılı bir şekilde ifade etmesi teknolojik araçların bir getirdiği bir sonuç olmuştur. Bu durumda yazma becerisi bireyin kendisini ifade etmenin yollarından biri olarak söylenilebilir (Demir Atalay, 2015). Gülerüz'e (2006: 28) göre ise yazma kişinin duygularını, düşüncelerini ve yaşadıklarını belli dil kurallarına uygun ve özgün bir şekilde yazarak anlatması sanatıdır. Bu anlamda edebiyatta yazma, kişinin çevreden edindikleri ile birlikte öğrendiklerini harmanlayarak üst düzey zihinsel süreçler sonucunda özgün ürün ortaya koyma eylemidir. Kişinin anadilinin anlatım gücünden gerektiği kadar yararlanması, yapılmış bileşimleri çözebilmesi ve yeni bileşimler yapabilmesi zihinsel gelişimini artırır. Sharples'a (2003) göre de yazma, insanlarla iyi bir iletişim kurmak ya da insanlarda heyecan uyandırmak amacıyla zihnimize oluşan fikirleri doğru bir şekilde ifade etmeyi gerektirir. Zihnimize oluşan fikirleri ifade etmek bir çaba gerektirir. Planlı bir çalışma sonucunda gerçekleşir. Çözümsel ve üretken bir süreç olmasının yanı sıra değerlendirme ve problem çözmeyi içerir. Yazma insanların tüm yaşantıları başta olmak üzere özellikle öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Yazma başkalarıyla iletişim halinde olmayı, yeni bilgi arayışı içinde olmayı, hayal gücünü geliştirmeyi, düşünceyi tanımlamayı, kendini ifade etmeyi, geçmiş olayları kaydedebilmeyi, anlamayı ve hayal kurmayı, diğer insanların davranışlarını değiştirebilmeyi sağlar (Smith, 2005). Yazma sadece yüzeysel iletişim için önemli değil, tüm konu alanlarında anlama ve başarıyı artırabilecek temel bir beceridir. (Bangert Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004). Diğer becerilerle karşılaştırıldığında en zor gelişen beceri, yazma becerisidir (Duran ve Akyol, 2010). Yazma, kişinin kendisini ifade etmesini gerektiğinden çevresiyle iletişim halinde olabilmesi için bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaca yönelik yazma ile kişi, kendini ifade edebildiği için kendi sorunlarından kurtulabilir, toplum içinde daha huzurlu ve rahat hâle gelebilir (Yıldız, 2013). Yazılı bir metin, yazarın belli bir okura bir düşünceyi iletme ihtiyacı sonucu ortaya çıkan doğal bir üründür. İletişimin gerçekleşmesi, yazılı ürünün işlevini yerine getirip getirmediğine bağlıdır. Metin, yazar ve okur arasındaki iletişimsel bağın ürünüdür. Bu iletişimi kurmak isteyen yazar, metnin yapısını ve biçimini belirler. Bu yolla ortaya çıkan metin, yazarın amacına uygun bir şekilde yapılandırılmıştır (Bayat, 2019). Nitekim öğrencinin yazmaya

karşı olumlu tutum geliştirmeleri yazılı anlatımın anlamlı ve gerçeği olması sonucunda gerçeğleşmiştir (Troia ve Graham, 2003). 2005 Türkçe öğretime programının hedefleri; yazma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde anlatmaları, düzenli ve kurallara uygun bir şekilde yazmayı alışkanlığa dönüştürmeleridir. Öğrencinin düşünmesini sağlayan ve yaratıcı bir süreç olan yazma; anlama sonucu iletinin kavranması, düşüncelerin ayrıştırılması, yeniden şekillendirilip bir bütün olarak aktarılmasıdır (Kırmızı ve Beydemir, 2012). Yazma becerisi derslerde bilgiyi toplama, düzenleme, aktarma ve kullanmaya; bütün derslerdeki başarıyı artıran, bilgi dağarcığını geliştirmeye yarayan, önemli bir beceridir (Harris ve Graham, 2016). Aslında, ortak olayları oluşturan birçok farklı işlevsel yazı türü bulunmaktadır. Yazılar, amacına göre tanımlama, iletişim, harekete geğme çağrısı, hatırlama, gereksinimleri karşılama, içerik analizi veya yaratma gibi farklı işlevlere göre sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma, yazıların görevi ve hedef kitlesine göre yapılır. Yazma, mevcut bilgiyi yeniden birleştirmek ya da estetik amaçlar için kullanılabilir. Örneğin,

- Bir ismin yazılması, kişinin özdeşleştirilmesini sağlar,
- Alışveriş listesi yapılabilir,
- Sizi tanımlayabilir veya hatırlatabilir,
- Not yazmak iletişim kurmayı sağlar; bir öğrenci makalesi yazmak bir gereksinimi karşılar,
- Günlük yazmak iç gözlem yapmayı teşvik eder,
- Profesyonel bir makale yazmak bilgiyi yeniden birleştirebilir ve
- İletişim kurmayı sağlar (Grabe ve Kaplan, 2014).

Yazma becerisi ile birlikte öğrencilerin planlama, aktarma ve analitik düşünme becerileri de gelişir. Bu nedenle yazma, konuşma becerisini de destekleyebilir. Öğrenciler bu şekilde yazma aracılığıyla edindikleri üst düzey düşünme becerilerini diğer dil becerilerine uygulayabilirler. Yazma, aslında bir problem çözme, eleştirel düşünme ve planlama süreci olarak düşünülebilir. Ayrıca yazma öğrencilerin düşünme, algılama, yorumlama ve sentezleme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişimine de katkıda bulunur (Koçyiğit ve Sefer, 2004). Gersten ve Baker (2001) İyi yazabilen öğrenciler, dilin doğru kullanımı, düşüncelerin düzenli bir şekilde yazılması, uygun bir bilgi yapısı ve

yazma sürecini izleme becerisi gibi özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca, yazma becerisi geliştikçe, düşüncelerin düzenlenmesi ve bilginin aktarılması gibi beceriler de otomatik olarak gelişecektir. Yazılı anlatımın amacı, bilgi toplamaktan çok onu aktarmaktır. Öğrencilerin ön bilgileri ve deneyimleri kullanıldığında, öğrenmenin daha anlamlı hale geldiği ve öğrencilerin yazılmayı bekleyen düşüncelerini, ilgi ve deneyimlerini öğretmenlerin yazılı olarak ortaya çıkarabilecekleri öğretim ortamının yaratılması gerektiği vurgulanmaktadır. (Marchisan ve Alber, 2001: 156). Yüz yıllardır yazma becerisi, ilk yazının ortaya çıkışından itibaren birçok evrim, değişim ve dönüşüm geçirerek insanlık tarihinde önemli bir yer edinmiştir (Tabak ve Göçer, 2013). Yazma, bireyin sahip olduğu benlik ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir faaliyettir. Öğrenci yazma eyleminde bulunurken, düşüncelerini başkalarıyla paylaşmakta ve kendi ile çevresindeki sosyal yapıyı anlamaktadır. Buna bağlı olarak öğrencinin, başkalarıyla işbirliği yapma, iletişim kurma ve problemlere çözüm üretme gibi becerileri gelişmektedir. Ayrıca, bireyin benlik becerisini kazanmasında yazı yazarken, karar verme, bir amaç belirleme, kendini savunma, seçme gibi zihinsel işlemler etkili olmaktadır (Güneş, 2007). Tağa ve Ünlü (2013) yazma öğretiminde öğretmenlerin yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan sorunları incelemiştir. Öğretmenlerin yazma öğretimini takip etmemesi, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaması, nitelikli yazı örnekleri sunmaması, öğrencilere geri bildirim vermemesi ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate almaması gibi nedenler yazma eğitiminde problem oluşturmaktadır. Ayrıca yazma programlarının süresinin yetersiz olması ve teorik bilgilerin yazmayı olumsuz etkilemesi de yazma eğitimini zorlaştırmaktadır.

Anadil eğitimi içinde yazma becerilerinin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Okullarda yazma çalışmaları genellikle geleneksel bir yapı içerisinde sürdürülür ancak bu nedenle çocuklar için yazma etkinliği çekici olmayabilir. Yazı yazarken uymak zorunda olduğu kurallar, kağıt temizliği, yazının düzgün yazılması ve dil bilgisi kuralları gibi sıkı kurallar çocukların yazma etkinliğine karşı ilgisini azaltabilir. Bu kurallar çocukların dikkatini yazının içeriğinden çok şekline yöneltir ve çocukların yazılarının aynı özelliklerde olmasını zorunlu kılar. (Oral, 2003) Yazma becerilerini geliştirmek, iyi bir seviyede kazanmak ve yaşam boyunca etkili bir şekilde kullanmak için, bireyin sürekli olarak yazması gerekir (Demir, 2013: 86). Alanlar arası bu fonksiyonların yanı sıra öğrencilerin algılama, düşünme, yorumlama, soyutlama, sentezleme gibi üst düzey becerilerinin gelişmesine fayda sağlamaktadır (Koçyiğit ve Sefer, 2004). Yazma

öncelikle bir bilgi birikimi gerektirir, birey yazmak için okuduklarını, gözlemlediklerini ve dinlediklerini kullanır ve zihninde saklar. Gökşen (1994: 352) kompozisyonun okuduklarımızı, işittiklerimizi, gördüklerimizi, düşündüklerimizi ve hissettiklerimizi içeren ortak bir ürün olduğunu ifade etmektedir Yapılan etkinlikler çocuklar açısından ilgi çekici olmalıdır. Fakat yazma etkinlikleri çocuklar açısından pek de ilgi çekici değildir. Bunun sebebi ise yazma etkinliğinin de katı kurallar uygulamasıdır. Genellikle yazma etkinliği içerikten çok şekle odaklı hale gelir ve çocukların odakları içerikten çok yazı şekline yönelir. Yazı düzgünlüğü, dilbilgisi, yazım şekli gibi unsurlar örnek olarak verilebilir (Kırmızı ve Beydemir, 2012). Ungan'a (2002) göre yazma, okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini bir arada gerektiren bir uygulamadır ve öğrenciler tarafından zor bulunmaktadır. Bu nedenle, yazma eğitiminin etkili olması için öncelikle öğrencilerde yazma isteği uyandırılmalıdır. Çünkü yazma becerisini kullanabilmenin yanı sıra, yazma isteğinin de güçlü olması önemlidir. Karatay (2011: 21) bireylerin yazma becerisini etkili bir şekilde kullanmasının, dış dünyayı gözleme, okuma, düşünme ve yazma becerilerinin yeterli derecede gelişmiş olmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Yazma becerisini arttırmak için en önemli yol ise sürekli yazma çalışmaları yapmaktır. Sharples (1999: 6), yazarların kültürel farklılıklar ve sosyal etkileşim içeren bir dünyada metin tasarlamakta yaratıcı düşünen ve metin tasarlamakta bir araç olarak kabul etmektedir. Onun çalışmaları sırasında, yazma süreci hakkında sorduğu "Nasıl yazıyoruz?" sorusunun cevabını ararken, karşılaştığı bazı çelişkiler şunlardır:

- Yazma zor bir zihinsel etkinliktir, ama bazı insanlar çok az çaba sarf etmeden yazabilir.
- Yazma temel olarak zihinsel bir faaliyettir ama fiziksel araçlara da ihtiyaç duyar.
- Yazma genellikle düşünülmüş bir planlamayı gerektirir, ama aynı zamanda keşfedici bir yönü de vardır.
- Yazma analitik ve problem çözme gerektirir, ama aynı zamanda üretici bir süreçtir.
- Yazarlar yazarken dilbilgisi, biçim ve başlık gibi kısıtlamalara ihtiyaç duyar, ama yaratıcı yazarlık bu kısıtlamaları ortadan kaldırmayı hedefler.

Yazma tek başına yapılmış bir görev olsa da yazar, sosyal ve kültürel çevresinin etkileri altındadır ve fikirlerini ortaya koyarken diğer metinleri okur. Bu yüzden yazarların ve metinlerin kişisel özelliklerini verir.

Kırmızı'ya (2009) göre olumlu bir tutumla yazmaya karşı istekli olunabilmektedir. MEB (2018) tarafından yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'na göre, ilkokul birinci sınıfta okuma ve yazma becerilerinin tamamlanması, ikinci sınıfta bu becerilerin geliştirilmesi, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise öğrencilerin kendilerine özgü yazma alışkanlıklarını kazanmaları için çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Güçlük gösteren yazma becerisi, öğrencilerin öğrenme fırsatlarından tam yararlanmalarını ve bu nedenle akademik başarılarını kısıtlayabilir. (Taft ve Mason, 2010). Okuma, günlük yaşamda vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak görülmeli ve bir yaşam tarzı haline getirilmelidir. Yazma ise yazarın motivasyonuna, çaba harcamasına gerektiren, amaçlı ve duygusal bir etkinliktir. Tutum, öz yeterlik ve öz güven gibi pek çok faktör yazma ile ilişkili olabilir. (Müldür, 2017). Graham (2013) yazma becerilerini öğretmek için şu önerilerde bulunmuştur:

- Öğrencilere yazma için yeterli zaman tanınmalıdır.
- Yazma becerileri için öğrencilere düzenli geri bildirim verilmelidir.
- Yazma becerileri doğrudan öğretilmelidir.
- Öğrencilerin farklı türde metinler yazması için sistematik bir eğitim sunulmalıdır.
- Yazma eğitimi programın her bölümünde yer almalıdır.
- Yazma eğitimi ile ilgili teknolojiler öğretime dahil edilmelidir.
- Öğrencilere yazma için olumlu bir ortam sağlanmalıdır. (2013: 6-7)

Göçer (2018), genç yazarların ulaşmaları gereken becerileri, yazma ile elde edilen paylaşma duygusuna sahip olmaları, yazmayı sevmeleri, yaratıcı düşünce ve derin bir düşünce gücüne sahip olmaları, amaçlı, düzenli ve bilinçli bir şekilde çalışmalarını, Türk ve dünya edebiyatının önemli örnek eserlerini okuyup edebiyat hakkında gerekli bilgilere sahip olmaları, Türkçeyi güzel, doğru ve etkin kullanabilmeye yönelik gerekli dil bilincinde olmaları ve okumayı giderilmesi gereken bir ihtiyaç olarak görmeleri şeklinde listelemiştir. Miller ve Webb (1992: 1) Kimi insanlar, yazmayı doğuştan gelen bir yeteneği olarak gördüklerinden dolayı yazamayacaklarına inanmaktadırlar. Halbuki, aile, öğretmen ya da çevre tarafından cesaretlendirilme, tutum, başarıya yönelik sahip olunan inanç, iletişim halindeki öğretmen gibi pek çok faktör, kişinin yazma performansına etki edebilmektedir. Öğrencilerin yazma hakkındaki motivasyonları ve bu alanda hissettikleri

yeterlilik duygusu, öğrencilerin yazmak için harcadıkları çabayı ve yazma davranışlarını etkileyebilmektedir. Yazma, gerek öğrenme yönüyle gerek kullanma yönüyle oldukça zor olan bir dil becerisidir. Öğrenim dönemine başlamadan önce, yazma becerisi eğitime ilişkin olumlu bir tutum sergilenmelidir. Bu olumlu tutum sayesinde öğrenci yazmaya karşı sempati geliştirecek, yazılı olan dil kurallarına uymakta zorlanmayacak ve öğrenci yazmaktan keyif alacaktır. Ayrıca çocuğun yazma becerisinde gelişim sağlandıkça bilgiyi karşı tarafa aktarma ve düşüncelerini düzenleme gibi beceriler de kendiliğinden gelişme gösterecektir (Özbay ve Daşöz, 2016). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2012), yazma eğitiminde başarı sağlanması için şu ilkeler temel alınmıştır:

- Yazma becerisi bir sürece dayalı gelişim gösterir.
- Yazma sürecinde, öğrencinin psikolojik ve bilişsel açıdan yazmaya hazır olması gereklidir.
- Öğretmenin yazma sürecinin her aşamasında, öğrenciye yol göstermesi gereklidir.
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göze alınarak yazma eğitimi kişisel olarak planlanmalıdır.
- Yazma eğitiminde konu bir amaçtan ziyade bir araçtır.
- Yazma eğitiminde, öncelikli olarak içerik düzenlenmeli ve biçimsel özellikler ikincil planda ele alınmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrencilerin, edebi nitelikli, bilgilendirici ve tartışmacı metinlerden farklı olarak gündelik hayatta karşılarına çıkabilecek diğer metin türlerinde de yazma çalışmalarını yapmaları önemlidir.
- Yazma eğitiminde, öğrencilerin üslubu ve içeriği bakımından orijinal metinler oluşturmaları önerilmelidir.
- Yazma eğitiminde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirmelerine yardımcı olacak geri bildirimler vermek ölçme ve değerlendirmenin amacıdır. Bu amaçta geri bildirim vermek not vermektense daha önemlidir.
- Yazma eğitime sadece okulda ter verilmemeli, öğrencilerin okul dışında da yazmalarını teşvik edilmelidir.

İlerleyen bölümlerde tür, ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları başlıkları altında bu yaklaşımlara yer verilecektir. Öz düzenlemeye dayalı yazma bu yaklaşımların değişik yönlerini bir araya getiren bir anlayışı oluşturmaktadır. Yazma yaklaşımları ile ilgili bölüme geçmeden önce yazmadaki bilişsel süreçlerin ele alınması hem öz düzenlemeye dayalı yazmanın anlaşılabilmesi hem de süreç odaklı yazma yaklaşımların anlaşılabilmesine yardımcı olacaktır. Bundan sebeple bundan sonraki bölümde yazmanın beyin ve bellek ile ilgili ilişkisine değinilmiştir.

1.1. YAZMA, BEYİN VE BELLEK

Sözlü anlatım daha yaygın olarak kullanılmasına rağmen, insanlar günlük hayatlarında duygularını, düşüncelerini ve isteklerini yazılı olarak da ifade etmeyi tercih ederler. Yazılı olarak duygularını, düşüncelerini ve hayallerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmek, çeşitli zihinsel beceriler gerektirir (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016). Yazılı anlatım, bireylerin en doğru ve etkili bir şekilde kendilerini ifade etmelerine ve iletişim kurmalarına olanak tanıyan önemli bir araçtır. Yazma, bireyin kendi ifadesini, duygularını, fikirlerini ve tasarılarını dışa vurduğu bir yoldur ve varoluşsal bir ihtiyaçtır. Bu nedenle, yazma kişisel bir mecburiyet, kişisel bir gereksinim ve bir hobi haline gelebilir (Özdemir- Binyazar, 2006: 15). Yazma, insan beyni için bilişsel bir görev gerektirir. Bu nedenle, yazma becerisi ile beyin arasında yakın bir ilişki vardır (Kuş ve Bakır, 2013). Yazma, birçok düşünme sürecini gerektirir ve düşünme, kişinin hayatında birikmiş sonuçların ortaya çıkmasıdır (Yılmaz 2008: 203). Yazılı anlatım birçok alt beceriyi içeren karmaşık, zor ve çok yönlü bir süreçtir (Evans, 2001: 1). Yazma, bir metnin oluşması sırasında birçok bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemlerin yanı sıra, metnin nasıl yazılacağı, kime yazılacağı ve niçin yazılacağı gibi faktörlerin de dikkate alınmasını gerektirir. Bu sürecin içinde planlama, taslak oluşturma, içeriğin kontrol edilmesi, yazım kurallarına uymak ve tekrar yazmak gibi aşamalar yer alır. Bu sürecin öğrenilmesi hem öğrenen için zor bir uğraş olabilir hem de öğretmenler için yeterince bilgi ve deneyimin olmaması nedeniyle öğretilmesi zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte beyin hakkında yapılan birçok araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar, bilginin nasıl alındığı, nerede depolandığı ve nasıl aktarıldığı gibi konuları da ortaya koymuştur. Dil, bilginin alıcısı ve aktarıcısı olduğu için özellikle ana dilin öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili olması, beyin ve dil, dil ve öğrenme arasındaki ilişkilerin araştırılmasını gerekli kılmıştır. Teknolojinin ilerlemesi, bilişsel

bilim, bilişsel psikoloji, nörobilim ve nörolingüistik gibi alanların oluşmasına sebep olmakta ve elde edilen bilgiler eğitim ve dil eğitimini doğrudan etkilemektedir (Müldür, 2017).

Beynin belli başlı bazı işlevleri yerine getirmeye yardımcı olan belirli alanları vardır. Beyin çeşitli görevleri yerine getirirken farklı alanlar bir arada çalışmaktadır. Genel yapısı açısından beyin; beyin (serebrum), beyincik (serebellum) ve beyin sapı olmak üzere temelde üç ana bölümden oluşur (Andreasen, 2014: 74).

Birçok araştırmacı yabancı dil yazma becerisi olarak bireyin ve beynin zorlu bir bilişsel işlem olduğunu kabul etmektedir (Rivers, 1981). Bu nedenle, dil eğitimi kapsamında yazma becerilerinin öğretimi, öğrencilere düşüncelerini üretme, bu düşünceleri nasıl bağlantılı ve tutarlı hale getirebilecekleri, retorik kuralları nasıl kullanabilecekleri, metni nasıl değerlendirebilecekleri, metni nasıl düzeltebilecekleri gibi aşamaları içerecek bir sürecin esas alınması gerekmektedir. (Kuş ve Bakır, 2013).

Yazma bilişsel bir işlem olarak öncelikle eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Bu bağlamda yazma işlemi üç temel aşamadan oluşur. Birinci aşama, kişinin zihninde mevcut birikim veya araştırma sonucu elde edilen bilgiye dayalı olarak fikir üretme işlemidir. İkinci aşama ise, üretilen fikirlerin tam ve eksiksiz olarak yazıya dönüştürülmesi ve düzenlenmesi işlemleridir. Yazma sürecinin son aşaması olarak, yazının gözden geçirilmesi ve izlenmesi işlemleri mevcuttur. Bu aşamada yazma sürecinin üç temel aşamasından oluşan bilişsel süreçler; fikir üretme, metne dönüştürme ve düzenleme ve gözden geçirme-izleme aşamalarına odaklanılır. Bu aşamalar yazma sürecinde önemli bir rol oynarlar (Müldür, 2017). Yazma, dört temel dil becerisinin içerisinde en zor kazanılan beceridir. “Öğrenciler, dil becerileri içinde yazmak için enerjilerinin çoğunu harcarlar” (Schiller, 1954). Çünkü birey yazma becerisini kullanırken belleğinde oluşturduğu bilgileri inceleme, sorgulama, gözden geçirme, birbiriyle ilişkilendirme, kontrol etme gibi çeşitli işlemlerle yeniden düzenlemektedir. Bunu yazarken ise, belirli bir kurala dayalı disiplin içinde hareket etmek ve düşünmek gerekmektedir. (Güneş, 2007: 160). Zihinde tasarlanmış bilgilerin gözden geçirilmesi ile yazma süreci başlanmaktadır. İlk olarak yazma amacı, konusu, yöntemi ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler tasarlanmaktadır. Tasarlanan bilgilerin yazımı birçok zihinsel süreçlerden geçerek gerçekleşmektedir. Zihinsel becerilerin gelişimi ve düşünmeye bağlı olarak bilgiler doğru yazılmaktadır (Akyol, 2000). Yazarlar, çeşitli yollarla uzun süreli belleklerine bilgileri önceden yerleştirmişlerdir. Yazma sürecinde

planlama ile ilgili olan konu, amaç gibi aşamaları bu belleğe depoladığı bilgilerden kullanır. Uzun süreli belleğe yerleşen bu bilgiler hem işlemsel (procedural) hem de bilgilendirici (declarative) bilgilerdir. Neyin, nasıl yapılacağına işaret eden bilgi işlemsel bilgidir. Diğer bir deyişle, tutarlı ve gelişmiş bir metnin nasıl yazılacağı, bir öykünün nasıl kavranacağı gibi bilgilerdir. Kavramlarla ilgili bilgiler ise bilgilendirici bilgilerdir (Pressley ve Harris, 2006). Bu durumda yazarın uzun süreli belleğinde kodlanan konu kavramı ile ilgili bilgilere sahip olmak bilgilendirici bilgiye işaret ederken, o konu hakkında herhangi bir metin türüne göre metinleştirme yapmak işlemsel bilgiye işaret etmektedir. Okur hakkında birtakım bilgilerin farkında olmak bilgilendirici bilgi ile ilgilidir, yazılı metni okura göre hazırlayabilmek işlemsel bilgi ile ilgilidir. Bir metnin planlama aşamasını oluşturmak da işlemsel bilgidir (Bayat, 2019).

Öğrencilerin genel olarak yazma ile ilgili çok fazla sorun yaşamasını birkaç sebeple açıklamak oldukça zordur. Bu sorunun kaynağı yazmanın kendi doğası, öğretim programı, öğretmen, bilgilendirici metin yazmanın zorluğu, öğrencinin yazma becerisi, motivasyonu gibi pek çok unsur olmaktadır. Yazma farklı becerilerin eş zamanlı uygulanmasını gerektiren, oldukça zahmetli bir beceridir. Yazarların hedefleri, genel şemayı, okuyucunun ihtiyacına göre belirlemesi ve eş zamanlı olarak mekanik unsurları da gerçekleştirmesi gerekir (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002: 110-111).

Güneş'e (2016) göre, çok sayıda becerinin gelişimi yazma sayesinde olmaktadır. Özellikle bilgileri düzeltme, düşünceleri genişletme, bilgi birikimini zenginleştirme, dili kullanma ve zihinsel sözlük geliştirme konusunda öğrencilere yardım etmektedir. Bu açıdan yazma eğitimi, öğrencilere etkili ve verimli iletişim kazandırılacak beceriler konusunda önemli bir yere sahiptir. Hayatta okulda, iş yerinde ve toplumda yazma becerilerine ihtiyaç duyulmasından dolayı kişilerin kariyerlerinde başarılı olmaları için yazılı anlatım becerilerine sahip olmaları gerekir (Ungan, 2007). Yazma becerisinin, başta okuma becerisi olmak üzere diğer dil becerilerinin üzerine oluşturulan uygulamalarla geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Dil becerileri arasında karşılıklı belirleyicilik ve önkoşulluk ilişkisi vardır. Özel eğitim uygulamaları dışında dinleme olmadan konuşma olmayacağı gibi okuma olmadan da yazma becerisinin kazanılması mümkün değildir. Bu nedenle yazma becerisi diğer becerilerden ayrılmamalıdır; bireylerin, düşündüklerini, okuduklarını, dinlediklerini yazıya aktarmaları sağlanmalıdır (Okur, Demirtaş ve Keskin, 2013: 299). Caines ve Caines (1999: 2), yazma sınıflarının derslerinde fiziksel etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin yazmaya karşı duydukları

kaygı ve stresi en aza indirmek için gerektiğini vurgulamaktadır. Daha önce de vurgulandığı gibi, yazma eylemi insan beyni üzerine bilişsel bir iş yükü oluşturmaktadır. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin bu iş yükünün verdiği rahatsızlığı azaltmak, yazmaya karşı ilgi duymalarını sağlamak, kaygı ve stresini azaltmak için bazı rahatlamayı sağlayan fiziksel etkinliklerin gerekli olduğunu belirtmektedir. Başarılı yazarları diğerlerinden ayıran temel özelliklerden biri yazma bilgisidir. Başarılı yazarları diğerlerinden ayıran yazma bilgisi üç temel bilgi bağlamında ele alınmaktadır: yazma konusu bilgisi, metin türü ve yapısı bilgisi ile yazma süreçlerine ilişkin üstbilişsel bilgidir. Başarılı yazarlar yazacakları konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olurlar ve uzun süreli hafızalarında depolanan bu bilgilere daha kısa sürede ulaşabilirler (Kellogg, 1987). Akyol'a (2006) göre yazma becerisi gelişen öğrenciler bilgiyi aktararak, düşünceleri gözden geçirerek ve organize ederek daha etkili bir şekilde daha üst düzeyde yazabilmektedirler. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler ise daha çok bilgi aktarmaya dayalı yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Bir yazar, ilgili kavramların karmaşık bir ağını organize bir kavramsal alan olarak temsil ederek, sistematik olarak keşfedilebilen ve dönüştürülebilen bir zihinsel yapı kazanır (Sharples, 2003).

Yazma, insanların düşüncelerini belirli kurallara uygun bir şekilde ve okunaklı bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Yazı, en etkili ve kalıcı iletişim araçlarından biridir, hız ve okunabilirlik gibi önemli unsurlara sahiptir. Harflerin şekli basit ve kolay üretilebilir olmalıdır, çünkü aksi halde yazma sırasında çocuklar fikirlerini organize etmek ve yazıları sayfa üzerinde uygun bir şekilde yerleştirmek gibi konularla ilgilenemezler. Bu, yazmada nitelik ve nicelik açısından yetersizliklere yol açabilir ve zamanla yazmaktan nefret etmeye dönüşebilir. Ancak, iyi yazı yazmak sadece nitelikli ve nicelikli fikirler üretmeyi sağlamaz (Akyol, 2000). Düşünürken belirli bir konuya odaklanmak, yazma işini kolaylaştırmak için uygun fikirleri ve ifadeler için uygun dil seçmek için uzun vadeli bellek yoluyla araştırmanın sınırlarını koyar. Eğer kavramlar ve şemalar çok tanıdık ise, bu yaratıcılığı sınırlandırabilir. Örneğin, “restoran” kelimesi öngörülebilir bir olay dizisi (restorana gitmek, oturmak, sipariş vermek, yemek yemek, ödeme yapmak, ayrılmak) öngörür. Ancak, hatta öngörülebilir olan konular bile, yaratıcı fikirler için malzeme sağlar (Sharples, 2003). Yazma işlemi, yazma süreci ile tamamlanır. Bilgi bellekte düzenli veya parça parça, çelişkili veya bağımsız olarak saklanabilir. Yazma aşamalarının uygulanması, yazarların anlamlı bir metin oluşturmasına olanak sağlar. (Bayat, 2019).

Öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak, duygu ve düşüncelerini sentezlemelerini gerektiren bir süreç yaratıcı yazma sürecidir (Oral, 2003).

1.2. YAZMA YAKLAŞIMLARI

Yazma süreci, beyinde yapılandırılmış bilgilerin tekrar gözden geçirilmesiyle başlar. Öncelikle, yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenir ve yazılacak bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler, çeşitli zihinsel işlemler aracılığıyla yazıya dökülür. Bilgilerin doğru yazılması, zihinsel becerilerin gelişimi ve düşünme ile de ilişkilidir. Yazma becerisi öğrencilerin gözlem, hayal ve mantık becerilerini kullanmasını, bilgiyi transfer etmeyi, düşünceleri düzenlemeyi ve ana dilini kullanmayı gösterir (Akyol, 2000). Yazma öğretiminde, zamana kadar birçok farklı yöntem ortaya çıktı. Yazı yazma sürecinin incelendiği iki temel yaklaşımdan bahseden Oral (2003) biri ürün tabanlı yazma yaklaşımını diğerini ise süreç tabanlı yazma yaklaşımını ele almıştır. İlk yaklaşım yazının sonucunu önemsemeye, ikinci yaklaşım ise yazma sürecinin önemine vurgu yapar (Maltepe, 2006). Bu yaklaşımları; süreç temelli yazma yaklaşımı, odak temelli yazma yaklaşımı ve tür temelli tür yaklaşımı olarak dört başlık altında toplayabiliriz (Badger ve White, 2000). Okuma ve yazma öğretiminde, öncelikli olarak ürün odaklı yaklaşımlardan süreç odaklı yaklaşımlara geçilmiştir ve bu değişimle birlikte tür temelli yaklaşımlar önem kazanmıştır (Hyland, 2003; Williams ve Colomb, 1993). Tür temelli pedagojiler arasında önemli farklılıklar mevcut olmasına rağmen (Hyon, 1996), tipik bir tür yaklaşımı yazmayı hem dilsel nitelikleri (ürün odaklı yaklaşımlara benzer) hem de sosyal bağlamdaki amaçları (iletişim amacını vurgulayan) olarak değerlendirir.

1.2.1. Ürün Temelli Yazma Öğretimi Yaklaşımı

Ürün odaklı yazma yaklaşımında, bireylerin konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini sadece mekanik olarak yazıya dökmeleri önemlidir. Bu tür bir yazma sürecinde yazılmış ürün odaktadır. Öğretmen, bu yaklaşımda öğrencilerin ortaya koydukları yazıları değerlendirici bir rol olarak üstlenir (Oral, 2014). Bu yaklaşımda, yazarların ilgili konu hakkındaki düşüncelerini yazmaları hedeflenir. Bu yüzden yazma sürecine başlamadan önce gerekli bilgiler toplanır. Elde edilen bilgiler ise, neden-sonuç ilişkileri, bir savın kanıtlanması ve kıyaslamalar yaparak yazıya dökülür. Bu yaklaşımda bilgiye dayalı yazma ön plandadır (Oral, 2002: 21). 1970'lerden önce yazma öğretimi, kurallara, talimatlara ve ürün odaklılığa dayanır. Bu yaklaşımda öğrencilere doğru yazım ve kullanım şeklinin önemi vurgulanmaktadır ve genellikle yazının geleneksel türleri

üzerinde yoğunlaşılır. Bu tür yazma öğretiminde, yazının amacı yazarların düşüncelerini kaydetmek veya kâğıda dökmek olarak görülür. Öğrencilerin yazmaları öncesinde bilgi toplanır ve sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi kanıtlamak ve kıyaslamalar yapmak için kullanılır. Öğretmen, yazıları dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik kriterler bazında değerlendirir (Maltepe, 2006). Bu tür bir yaklaşım, tüm öğrencileri aynı kategoride sınıflandırarak, hepsinin benzer özelliklere sahip olduğunu varsaymakta ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmamasına neden olmaktadır. Bu yüzden, öğrencilere farklılıklarının önemsenmediği ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılacak hiçbir çaba yapılmadığı için eleştirilmektedir. Bu yaklaşım öğretmen merkezli ve öğretmenin belirlediği kriterlere dayalıdır ve sınırlıdır. Bu yaklaşımda yazma, önceden belirlenmiş kurallara uymak üzere gerçekleştirilir ve biçimsel özelliklere çok fazla önem verilir (Ülper, 2008). Neticede, bu tip bir yazma yaklaşımının amacı ürün olduğu için öğrenciler belirli yazma şablonlarını uygulamak zorundadırlar. Bu, öğrencilerin yazma konusundaki yaratıcılığını sınırlamaktadır (Lika, 2017). Yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda iki yaygın görüş mevcuttur. Oral (2003: 24) bunların birincisinin ürün odaklı, ikincisinin ise süreç odaklı olduğunu ifade etmektedir. Ürün odaklı yaklaşımda, yazı yazmanın amacı düşüncelerin kaydedilmesi olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda, yazma sürecinde öncelikli olarak bilgi toplanır ve sonra toplanan bilgiler kullanılarak neden-sonuç ilişkileri, bir tezi ispatlamak ve kıyaslamalar yapmak için yazıya dökülür. Bu yaklaşımda bilgiye önem verildiğinden öğretmen, öğrencilerin yazılarını değerlendirme rolünü üstlenir. Yazıların değerlendirmesinde önemli seçenekler arasında dilbilgisi, sözcük kullanımı ve biçim gibi teknik açılarından yapılır. Bu yaklaşımda, yazı yazma ve değerlendirme süreci mekanik bir şekilde gerçekleştirilir. Ülper'e (2008: 38) göre, bu yaklaşımda yazarların ilgili konu hakkındaki düşüncelerini yazmaları hedeflenir. Bu nedenle yazma sürecine başlamadan önce ilgili bilgilerin toplanması gerekmektedir.

Ürün odaklı yazma modeli, öğrencilere okudukları metinleri inceleme ve taklit yoluyla geleneksel yazma tekniklerini öğretmeyi amaçlar. Ancak bu model, öğrencilerin metnin yapısını anlaması ve taklitlerinin bilinçli olması için yeterli çabayı içermemektedir. Ürün odaklı yazma yaklaşımında yazma mekanik bir süreç olarak algılanır. Bu nedenle, yazı veya kompozisyon derslerinde öncelikle bir yazı türü belirlenir ve öğrencilerden okuyarak analiz etmeleri ve sınıfta tartışmaları istenir. Son olarak, öğrenciler elde ettikleri bilgileri kullanarak inceleme konusu olan metnin benzeri bir

metin oluşturmaya çalışırlar (Hasan ve Akhand, 2010; Ülper, 2008). Bu yaklaşımda, yazma kişilerin bilgilerini kâğıda aktarması olarak algılanmaktadır ve bu nedenle yazma “bilgi transferi” olarak düşünülmemektedir (Tabak ve Göçer, 2013).

Ürün temelli yaklaşımda yazma süreci doğrusal bir şekilde ilerler ve öğretmenin önem verdiği ölçüt yazının sonucu olarak, öğretmen öğrencilerin yazma sürecinde hangi noktalarda sorun yaşadıklarını tespit edemez (Erdoğan, 2012). Ürün odaklı yazma eğitiminde en önemli aşama, bilgiye dayalı bir metin oluşturmaktır. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin rolleri metin yaratma üzerine odaklıdır. Bu süreçte öğrencilerin yazma öncesi, sonrası ve süreci yaratmasına dikkat edilmez. Öğrenciler pasif bir rolde olarak kabul edilirler ve yazma tamamen kişisel bir etkinliğe dönüşür ve öğrencilerin yazma sürecindeki etkileri dikkate alınmamaktadır (Tabak ve Göçer, 2013). Zamel’e (1982: 708) göre; öğrenciler ürün merkezli bir anlayışın hâkim olduğu sınıflarda yazma kaygılarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmen, yazma sürecin değerlendirme aşamasında sürece müdahale etmeyerek metnin sonucunu değerlendirmektedir. Bu nedenle metin, değerlendirme sürecinde önemli olan seçenektir. Değerlendirmeler kompozisyon, dil bilgisi, imla ve noktalama kuralları gibi teknik unsurlar üzerinden yapılmaktadır. Önemli olan öğrencilerin, bilgilerin nasıl organize ettiği. Bu yaklaşımda yazma konusunda biçimci bir anlayışın hâkim olduğuna yapılan uygulamaların sonucunda görülmektedir. Bu anlayışın sonucu olarak yazma ürünleri genellikle taklit olmakta ve öğrencilerin yazma becerileri çok gelişmemektedir.

Ürün temelli yazma eğitimi süreci, 4 aşamada gerçekleşir. İlk olarak, öğrenciler için bir yazı türünün örnekleri okunur ve bu şekilde türün özelliklerine yönelik bir bilgi edinilir. İkinci aşamada, öğrenciler örnekleri kullanarak kendilerine benzer metinler oluşturur. Öğretmen bu metinleri yazma sürecinde yönetir ve gerekli düzeltmeleri yapar. Üçüncü aşamada, öğrenciler düzeltmelerden yola çıkarak yaptıkları hataları anlar. Son olarak, öğrenciler serbest yazma aşamasına geçerler ve özgün metinler ortaya koyarlar (Badger ve White, 2000). Bu yaklaşım, yazma sürecinde bireysel farklılıkları göz ardı ederek tüm öğrencileri eşit görmesi, öğretmen odaklı bir anlayış benimsemesi, biçimsel öğelerin önemsenmesi ve sürecin ürüne odaklanması sebebiyle yazma becerisini geliştirmekte yetersiz kalabilmektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Ürün merkezli yaklaşımın eleştirileri ve yazma süreci üzerine yapılan araştırmalar, yeni bir yaklaşımın ortaya çıktığını göstermektedir. Bu yaklaşım, süreç yaklaşımı olarak adlandırılır. (Ülper, 2008).

1.2.2. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı

Tür odaklı yazma yaklaşımı, dilin sosyokültürel boyutunu inceleyen araştırmacıların bakış açısından dolayı özellikle 1980'lerin ortalarından itibaren dolayı doğmuştur. Bu yaklaşım sosyokültürel bir bakış açısını önemsemektedir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar dilin sosyokültürel ve fonksiyonel özelliklerine odaklanmaktadır. Onların görüşüne göre, metinler sosyokültürel ortamdan ayrı yer alamaz. Bu nedenle, öğrencilerin farklı sosyokültürel ortamlar için uygun metinler oluşturmalarını sağlamak bu yaklaşımın temel amacını oluşturmaktadır (Müldür, 2017). Süreç temelli yazma yaklaşımı, bütün yazı çeşitlerinin aynı süreci izlediğini öne sürse de, dilbilimsel açıdan yazmaya yönelik yeterli bilgi sunmaması ve metnin amacına göre değişebilen çeşitlere önem verilmemesi nedeniyle eleştirilmektedir. Bunun sonucunda, tür temelli yaklaşım ortaya çıkmıştır. 1980'li yıllarda Avustralya'da ortaya çıkan bu yaklaşımın temel amacı, metin türleri üzerinden yazmayı öğretmek olduğu ifade edilmektedir (Jones ve Derewianka, 2016). Burada, "tür" terimi, yazarların birbirine benzeyen sosyal bağlamlarda yazdıkları metinlerde dil kullanımını ifade etmektedir. Bu, ihtiyaçlarımızın sosyal bağlamları içinde olduğumuzda tarz ve dil farklılıklarını kullanarak metinlerimizi yapılandırdığımız anlamına gelmektedir. Örnek türler arasında, deneme, yemek tarifi, şiir, biyografi, hikaye, şarkı, mektup, roman, reçete, vasiyet, kullanım kılavuzu, makale ve doktora tezi sempozyum sunumu gibi metinler bulunur (Yaylı ve Yaylı, 2014). Tür temelli yazma öğretiminde, öğrenciler öğretilecek türde yazılmış örnekleri görmektedirler. Bu örnekleri, hem dilbilgisel hem de biçimsel olarak incelemektedirler. Öğrenciler, bu şekilde türlere özgü kullanılan belirli kelimeleri, kelime grupları, üslupları ve söyleme şekillerini öğrenmektedirler. Aynı zamanda, inceledikleri türlerin hangi amaçlar ile hangi durumlarda kullanılabileceğini anlamaktadırlar. Sonraki aşamada, metin parçalarını öğretmen rehberliğinde yazmaktadırlar. Son aşamada ise, bireysel olarak, dilbilimsel kurallara uygun ve sosyal bağlamı dikkate alarak bir metin oluşturabilirler (Özdemir, 2019).

Tür temelli bir yazma eğitimi uygulandığında, öğrencilerin yazması gereken metinleri, öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde, akademik, mesleki ya da sosyal bağlamda belirlemekte ve öğretmektedir (Hyland, 2004). Bu yaklaşım, ürün temelli yaklaşıma benzerliğinden dolayı, onun ileri bir düzey şekli olarak kabul edilir. Tür temelli yaklaşımda yazma, ürün temelli yaklaşımın içerdiği gibi büyük oranda dilbilimsel temellere dayanır (Badger ve White, 2000).

Metin türlerinde görülen farklılıklar görülmesinin nedeni, yazılan metnin içeriğinin ve amacının okuyucular tarafından açık ve net bir şekilde anlaşılabilmesi için organize edilmesidir. (Hyland, 2003). Bu nedenle, tür temelli yaklaşımda, farklı metin türlerinin hangi durumlarda kullanılması gerektiği, hangi amaçla kullanıldığı ve nasıl kullanılması gerektiği öğretilmektedir. Tür temelli yazma eğitimi örnek metinler üzerinden yapıldığı için örnek metinleri taklit etmeye odaklanan uygulamaları değil, aklı başında bir şekilde iyi yazılmış metinleri öğrencilerin örnek alması önemlidir. Bu öğrencinin sadece sosyal bağlamda iletişim amacıyla hangi türün hangi durumlarda kullanılması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmakla yetinmemesi türlere özgü şekil bilgisini bilmeyi de amaçlar (Özdemir, 2019).

Tür temelli yaklaşım yazma becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için, öğrenilmesi gereken şeyleri açıkça ortaya koyar. Bu sayede, öğrenme amaçlarına daha odaklı bir şekilde odaklanmak mümkün olur (Carstens, 2010). Ayrıca, her bir yazı türü için nasıl bir içerik kullanılması gerektiği ve hangi sosyal durumda hangi yazı türünün kullanılması gerektiği gibi ayrıntıların öğretilmesi, bu yönden bakıldığında bir avantaj sağlar. Tür temelli yaklaşımda öğrenciler dilbilimsel olarak nasıl yazmaları gerektiğini gösteren örnek metinleri incelerler. Bu sayede iletişim sürecinde hangi türün hangi şekilde kullanılması gerektiğini öğrenirler (Elashri, 2013).

Tür temelli yaklaşım, yazı türlerine dayalı bir yazma eğitimi sağlar. Bu yaklaşım ürün temelli yaklaşım gibi metnin içeriğine odaklanırken, yazmanın sürecini ve öğrencinin etkinliğini de dikkate alır (Lee, 2013). Tür temelli yaklaşım hem ürün temelli hem de süreç temelli yaklaşımların avantajlarını birleştirerek, öğrencilere hem iyi yazılmış bir metnin örneği hem de yazma sürecine odaklı bir eğitim sağlar.

Tür temelli yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcılığını ve öğrendiklerini ortaya çıkarmasına odaklanır. Süreç temelli yazma tamamen öğrenci merkezli olmasına rağmen, tür temelli yaklaşımda öğretmenlerin de süreçte merkezî bir rol oynamasını teşvik eder (Özdemir, 2019).

Metinler üzerinde analiz yapmak, türler hakkında eğitimler verilmesi sadece öğrencilerin değil öğretmenlerinde bilgi becerisinde artış sağlar böylelikle daha faydalı ve etkin bir eğitimin verilmesi sağlanmış olur. (Hyland, 2009)

Tür temelli yazma yaklaşımı, öğrencilere inceledikleri metinlerdeki dil, içerik ve üslup kullanımlarını fark etmelerine ve bunları eleştirebilmelerine olanak tanır. Bu beceri,

yazma dışındaki dil becerilerinde de öğrencilere fayda sağlamaktadır. Bu nedenle tür temelli yazma, farklı sosyal ve dilsel ortamlarda kullanılabilir beceriler kazandırmaktadır (Özdemir, 2019). Tür odaklı yazma yaklaşımının temel fikri metnin amacının, okuyucunun ihtiyacına cevap vermesi ve yazar ile okuyucunun arasındaki iletişimin sağlanmasıdır. Bu yaklaşımın temel öncülerinden birisi olan Swales (1990: 58) türleri, belirli bir topluluğun iletişim amaçlarını paylaştığı durumlar olarak tanımlamakta ve türlerin iletişim amacına ulaşmada bir aracı olarak görür.

Tuan (2011) makalesinde, tür odaklı yazma yaklaşımını ele alırken bu yaklaşımın temel özelliklerini ve bu yaklaşımın uygulandığı sınıflardaki öğretmen özelliklerini incelemiştir.

Tür odaklı yazma yaklaşımı, metnin amacını, okuyucu ve yazar arasındaki ilişkiyi ve sosyal-kültürel bağlamı dikkate alarak yazılmasını öğretir. Bu yaklaşım, yazmanın dil bilgisel unsurlarına ve son ürüne odaklanması açısından ürün odaklı yaklaşıma benzer. Ancak sosyal-kültürel bağlamı da dikkate alması, dilin kullanımını bu bağlam çerçevesinde değerlendirmesi nedeniyle farklıdır. Bu yaklaşıma göre amaç, öğrencilerin sadece okul yaşamında değil, aynı zamanda günlük hayatta da iyi bir yazarlık becerisine sahip olmalarını sağlamaktır. Bu nedenle sosyal-kültürel bağlam; metnin amacını, içeriğini, yapısını ve dil bilgisel özelliklerini belirler (Müldür, 2017). Tür odaklı yazma yaklaşımı, süreç odaklı yazma yaklaşımı ile karşılaştırıldığında farklılıklar taşır. Süreç odaklı yazma yaklaşımı, yazmanın düşünme süreci olarak algılandığını ve yazarların nasıl düşünecekleri üzerinde durduğunu vurgularken, tür odaklı yazma yaklaşımı yazmanın sosyal bir eylem olarak görüldüğünü ve okuyucunun beklentileri üzerine odaklandığını ifade eder. Bu yaklaşım, sosyal amaçları etkili bir şekilde nasıl ifade edebileceğimize dair öğretimler yapar. (Hyland, 2003).

Bu yaklaşım, yazın türleri arasındaki farkların sebeplerini, ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğini, nasıl organize edilmeleri gerektiğini, öğrencilere gösterir. Bu sayede dilin yapısal ve işlevsel yönlerini bir arada öğrenirler. Aynı zamanda türlerin temel yapılarını incelemeye dayalı olarak öğrencilerin, yazarların yazma sürecinde içeriği nasıl organize ettiklerini anlamasını sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin ön bilgi elde etmelerine ve daha sonraki uygulamalarında bu bilgiyi kullanmalarına olanak sağlar (Kim, 2006: 37).

Öğrenciler, metin türü, yapısı, hitabet tarzı ve söylem tarzı gibi konularda hiçbir bilgiye sahip olmadıklarından, sadece bilişsel süreçleri kullanarak tutarlı ve sosyokültürel bağlamda uygun metinler oluşturamayabilirler. Bu nedenle, süreç odaklı ve tür odaklı yaklaşımlar birlikte kullanılmalıdır. Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişim Modeli ve Bilişsel Strateji Öğretimi Modeli gibi öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi modelleri incelendiğinde, bu modellerin hem süreci hem de metin tür ve yapılarına yönelik eğitimleri içerdiği görülür. Bu modellerin temel önemi metin tür bilgisi ve bilişsel süreçlerin eğitiminin birlikte verilmesidir. (Müldür, 2017).

1.2.3. Süreç Olarak Yazma

Yazma öğretiminde 1970 ve 1980 yılları arasında süreç odaklı bir yaklaşımın ortaya çıkmasına tanık olmuştur. Bu yaklaşımda yazma, düşüncelerin ve dilin keşfi, yeniden yapılandırılması olarak değerlendirilir. Bu yaklaşım yazma süreci boyunca ortaya çıkan alt becerileri ve uygulanabilecek stratejileri vurgulamaktadır. (Maltepe, 2006). Süreç temelli yazma, 1981 yılında Flower ve Hayes tarafından tanımlanmış bir model olarak kabul edilir. Bu modelde, araştırmacılar yetkin yazarların metinlerinin neden yetkin olmayan yazarlardan daha iyi olduğunu belirlemek için süreçleri incelerler (Becker, 2006). Bu araştırmalar bir yandan yazma sürecinin nasıl bir özellik taşıdığını belirtmeyi amaçlarken diğer yandan kişilerin zihinlerinde yazma süreci ile ilgili hangi oluşumların gerçekleşmiş olduğunu belirtmeyi amaçlar (Ülper, 2008). Bu modelde yazma edimi sırasında yazarın üstesinden gelmesi gereken çeşitli işler ve bunların yazma bağlamı ve yazarın sahip olduğu bilgilerle ilişkisi betimlenir (Bayat, 2019). Süreç temelli yazma, metnin oluşumunun sürecine odaklanır. Bu yazma yaklaşımı, öğrencilere fikir üretme, planlama, hedef kitleyi dikkate alma, taslak oluşturma ve yeniden tasarlamayı öğretir. Böylece öğrenciler nihai amaç olarak anlamlı ve açık bir şekilde ifade eden yazılı bir makale üretebilirler (Lika, 2017). Öğrenciler genelde yazma sürecinde başarısız olabilmektedirler. Yazma sürecinde başarısız olmaları öğrencilerin yazmaya ilişkin becerilerini ve tutumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle yazma sürecini basamaklandırılmalı ve öğrencilere yazma sürecinde yardımcı olunmalıdır (Ceyhan, 2014). Süreç temelli yazma yaklaşımında yazma sürecinin aşamaları öğrencilere fayda sağlar. Öğretmen, model olarak öğrenciye rehberlik eder, öğrenme sürecini yönlendirir ve öğrencilere nerede eksiklerinin olduğunu görmek için fırsat verir. Değerlendirmenin amacı sadece sonuç değil, aynı zamanda gelecekteki öğrenme için yol gösterici olarak kullanılır. Süreç odaklı yazma, üst düzey düşünme, kendini denetleme, kendi kendine

karar verme ve bilginin işlevsel olarak kullanılmasına odaklanır. (Maltepe, 2006). Bu yaklaşımda yazma süreci önemlidir ve yazmadan önce ve yazma sırasında ortaya çıkan farklı aşamalar ve alt beceriler üzerinde öğrenciye rehberlik edilir. Bu süreçte öğrenciler öğrenirler nasıl fikir üretirler, planlar, yazdıklarını okuyucularına nasıl sunarlar, taslak oluştururlar ve yeniden yazarlar. Bu süreç, yazma sürecinin basamakları olarak karşımıza dört, altı veya sekiz aşamada çıkabilir (Tok, 2012: 12).

Süreç yaklaşımında yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durulur. Yazma eylemini planlama, belli aralıklarla bunu düzeltme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi bazen ileriye bazen geriye doğru adımlar atılırsa başarılı bir yazma gerçekleşebilir (Korkmaz, 2015). Oral (2008), yazma sürecinin alt bileşenlerini ön yazım, taslak yazma, gözden geçirme, redaksiyon ve yazım işlemi tamamlandığında uyumun korunması olarak tanımlamıştır. Sınıf ortamında etkili bir yazma aktivitesi gerçekleştirmek için bu sürecin izlenmesi, öğrencinin bağımsız ama işbirlikçi bir ortamda çalışmasını sağlar ve verim ve başarıyı artırır (Çakır, 2010).

Süreç temelli yazma yaklaşımı öğrencileri merkeze alır. Bu nedenle, öğrencilerin önceki öğrenmeleri, ihtiyaçları ve ilgileri bu yöntemin temelinde yer almaktadır. Bu sebeple, süreç temelli yazma ile öğrencilerde yaratıcı bir ürün oluşturmak yerine yaratıcı bir süreci öğretilmektedir (Elashri, 2013).

Sürece dayalı yazma konusundaki ilk modellerin yazmanın sabit aşamalarına dair oldukları dikkat çekmektedir. Aşamalı ilerleyen modeller, bu modellerin biri de Rohman tarafından sunulan doğrusal modeller olarak adlandırılır. Rohman bir metnin oluşumunu birbirini takip eden üç adımla inceler. Bu modele göre metnin oluşum süreci; yazma öncesi (pre-writing), yazma aşaması (writing) ve yeniden yazma (re-writing) şeklinde üç aşamadan oluşur. Rohman'ın modelinde, yazma öncesine özel önem verilir ve bu aşamanın tüm yazma sürecine etki ettiği vurgulanır. Etkili düşünme yeteneğine sahip olmayan bir yazarın başarılı bir metin yazamayacağı düşünülmektedir (Rohman, 1965: 106).

Süreç temelli yazmanın temel prensibi, yazma işlemi bilgi işleme olaylarının sonucudur. Bu nedenle, bu yaklaşım yazma doğasını anlamaya ve bu beceriyi öğretirken zihinsel süreçleri temel almaya odaklanır. Bu sayede, yazma süreci zihinsel becerilerin

gelişimine katkı sağlar. Aynı zamanda, sürecin sonunda elde edilen yazı yazarın yazdığı dil üzerinde düşünme becerisini de yansıtmaktadır (Özdemir, 2019).

Süreç temelli yazma, yazmanın süreç içerisinde nasıl gelişebileceği kavramını kullanarak yazmanın aşamalarına bölümler. Bu sayede, yazma öğretiminde ve değerlendirmesinde, bu aşamalardaki başarı odak noktası haline gelir. Bu anlamda, planlamayı, taslak yazmayı vb. dilbilgisi becerileri öne çıkarırken, dilbilgisi bilgileri (gramer bilgisi, metin yapısı gibi) önemsiz olarak değerlendirilir (Badger ve White, 2000).

Brown'a (2001: 336) göre, süreç odaklı yaklaşım öğrencilere yazı yazarken düşünme fırsatı sunar ve bu şekilde öğrenciye kendi yazma sürecini yönetebilme yeteneği kazandırır. Öğrencinin yazma sürecini en baştan sona kadar kendisinin yönetebilmesi, bu yaklaşımın avantajlarından birisidir. Ayrıca, süreç odaklı yaklaşımda ürün odaklı yaklaşımdaki gibi öğretmen bir konu vermez. Öğretmen öğrencilere seçtikleri konulara odaklanma anlayışı verir. (Coşkun, 2007: 55). Bu yaklaşımda, öğrencilerin bilişsel süreçlerinin geliştirilmesi önemlidir. Bilişsel süreçler gelişirken bir metnin nasıl oluşturulduğuna dikkat edilir. Öğrencinin elde ettiği bilginin değerini kavramasını sağlaması ve yazma becerisinin önemini anlamasını bu yöntemin avantajlarından biri olmaktadır. Öğrenmek önemli olan süreç odaklı yaklaşım, öğrencinin bireysel farklılıklarına yer verir (Müldür, 2017). Öğrenciler amacı belirleme, fikir ortaya koyma, fikirleri düzenleme gibi süreçleri içeren planlama, uygulamak için yazma planını, düzeltme, denetleme ve değerlendirme, gözden geçirme gibi aşamalı bir işlem sürecini gerçekleştirirler (Ceyhan, 2014). Bu yaklaşımda, öğretmen ve öğrenci rolleri değişir. Metnin oluşumuna odaklı olarak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, öğrencilerin metin oluşturma sürecinde elde ettikleri beceriler önemlidir. Bu nedenle, değerlendirmeler sürecin bir parçası olarak yapılır ve öğrencinin yaptığı sürece dayalıdır. Öğrenciler bu yaklaşımda aktif bir rol oynarlar, metin oluştururken kısıtlamalara maruz kalmazlar ve bilgi yansıtmak yerine düşüncelerini yapılandırarak, hayal gücünü kullanarak, ve düşüncelerini açıkça ifade ederek metnini oluşturur (Tabak ve Göçer, 2013). Süreç temelli yazma, öğrencilere yazma konusunda seçme özgürlüğü sunar ve kendi cümlelerini ve bilgilerini yazmalarına olanak tanır (Jones ve Derewianka, 2016). Yazma becerisi bir kişinin toplumda kendini ifade etme yollarından birisidir ve duygu ve düşüncelerini ifade etmek insanlar için varoluşsal bir ihtiyaçtır (Binyazar ve Özdemir, 2006; Tekşan, 2013). Araştırmacılar, bu aşamaların sadece tek yönlü ilerlemek

zorunda olmadığını, yazarın istediği zaman önceki aşamalara geri dönebileceği, aynı aşamayı tekrar tekrar geçebileceği gibi kendi tercihlerine göre farklı yollar izleyebileceğini belirtmektedir (Müldür, 2017).

Bu nedenle günümüzde yazma öğretimi alanında en çok kullanılan yazma yaklaşımı olarak görülebilir. Süreç temelli yazma yaklaşımından hareketle günümüze değin birçok yazma modeli oluşturulmuştur. Bu araştırmada alanyazın üzerinde süreç temelli yaklaşımın modellerinden bahsedilmiştir.

1.2.3.1. Flower ve Hayes'in Bilişsel Yazma Süreci Modeli

Süreç temelli yazma, 1981 yılında Flower ve Hayes tarafından sunulmuş bir model olarak kabul edilir. Bu model, yazarların metinlerinin neden yetkin olduğunu incelemeye odaklanmaktadır (Becker, 2006). Flower ve Hayes (1981) tarafından sunulan süreç temelli yazma modelinde, yazma sürecinin yazar üzerinde odaklanarak incelendiği görülür. Bu yaklaşımda amaç yazarın yazma sürecindeki düşünme tarzını ortaya çıkarmaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde yazmanın doğal yapısı esas alınır. Flower ve Hayes, yazma işlemlerinin amaca yönelik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (MacArthur ve Graham, 2016).

Bu model, yazma sürecinde yazarların karşılaştığı görevleri ve bunların yazma bağlamı ve yazarların sahip olduğu bilgi ile nasıl ilişkide olduğunu betimler. Ayrıca modelde yazma sürecinde kullanılan bilişsel işlemleri ve bunların nasıl etkileşim halinde olduğu açıklanmaktadır (Bayat, 2019). Yazı yazma süreci, bir metin üretmek için planlama, düzenleme ve tekrar inceleme olarak üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar bir denetmen olarak adlandırılan yönetici tarafından yürütülür. Planlama aşaması, fikirlerin ortaya çıkarılması, bilginin düzenlenmesi ve hedef oluşturma olarak üç unsurdan meydana gelir (Öztürk, 2007). Flower ve Hayes tarafından sunulan bu model, "görev ortamı, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreçleri" olarak üç ana bölüme ayrılmıştır. Bu temel bilişsel modelin yazma sürecinde gerçekleşen temel adımlar ve düşünce kalıplarını daha net bir şekilde anlamaya yol açacağını ummaktadırlar (Becker, 2006). Yazma süreci, bilişsel süreç yaklaşımının üçüncü aşamasıdır. Bu aşama planlama, dönüştürme ve revizyon aşamalarını içermektedir. Planlama, içerik oluşumu ve düzenleme anlamına gelir. (Graham, 2006).

Flower ve Hayes (1981) yazma sürecinin iyileştirilmesi için yazma sürecinin üç aşamasını vurgulamaktadır: görev ortamı, uzun süreli bellek ve yazma süreci şeklindedir.

Görev ortamının konu ve metin olmak üzere iki temel parçası vardır. Yazarın konu seçimi ve sunuşu yazma sürecinin önemli bir bölümüdür. Uzun süreli bellek yazarların bilgiye erişebilmeleri için önemlidir ve gerçekleştirecekleri metnin ipuçlarını sağlar (Bayat, 2016). Flower ve Hayes tarafından 1981 yılında sunulan modelde, yazma süreci boyunca yazarın önemle dikkat etmesi gereken unsurlar yazılı ürünün iyileştirilmesi üzerinedir. Bu model, yazma eylemi üç farklı boyutta vurgulamaktadır: Görev ortamı, Uzun süreli bellek ve yazma süreci. Görev ortamının iki temel parçası, konu ve metin, yazma sürecinin önemli bir yanıdır. Yazarların uzun süreli belleği, bilgiyi almak veya uygulamak için ipuçlarını harekete geçirmek için önemlidir. Bu model, yazma sürecini tutarlı bir şekilde betimlerken, her bir yazma deneyiminde görece esneklik gösterir (Bayat, 2019). Yazma süreci, görüşlerin yazı diline dönüştürülmesi ve dilbilgisi, söz dizimi ve imla gibi ayrıntıların düzenlenmesi olarak iki aşamadan oluşur. Çeviri aşamasında yazar metnin yazı diline dönüştürülmesini gerçekleştirirken, inceleme aşamasında yazar metnin düzeltilmesi ve geliştirilmesi için okur. Bu süreçte sürekli denetim yaparak yazma sürecinde başarının sağlandığını takip eder (Flower ve Hayes, 1981).

Yazma modelinin bileşenlerinden olan monitör kullanılabilirliği için yönetici dikkatinin serbest bırakılması için eğitim gereklidir. Özellikle merkezi yönetici olmak üzere, bu eğitim çalışma belleğine yüklenen taleplerin anlaşılmasını içermelidir. Bu sayede fikirleri planlama, metin oluşturma ve fikirleri ve metni gözden geçirme aşamalarında oluşan dikkat ve bellek taleplerinin azaltılması gerçekleşebilir (Kellogg, 2008).

1.2.3.2. Bereiter ve Scordamalia (1987) Modeli

Yazma modeli, yazmadan önce zihinsel olarak planlamayı ve var olan bilgileri metin oluşum sürecine dahil etmeyi içermektedir. Bu modelin önceliği, yazarın amacını ve bakış açısını belirlemek ve var olan bilgileri bunun üzerine kurgulamaktır. Yazma sürecinde, yazar bilgileri seçer, düzenler ve seçilen bilgileri kelime seçimi ile yazıya aktarır.

Süreç temelli yazma modelinde, yazarların yazma sürecindeki çalışmaları, bilgi verme veya bilgi dönüştürme yöntemlerine göre sınıflandırılır. Yetkin yazarlar, bilgi dönüştürme yöntemlerini kullanırken, yetkin olmayan yazarlar, daha çok bilgi verme yöntemlerini tercih ederler. Bu modelde, bilgi dönüştürme yöntemi, yazarların

becerilerinin gelişim sürecinde elde ettikleri bir yöntemdir. Beretier ve Scardamalia (1989), Yazma modellerinin temel prensibi, öğrencilerin ya da başlangıç yazarlarının bilgilerini ve dil yapılarını doğrudan metne aktarırken, uzman yazarların ise zihinsel bir planlama sürecinden geçerek yazdıklarıdır. Bu nedenle, yazma eğitiminde öğrencilerin zihinsel sürecin öğretilmesi gereklidir, öyle ki, acemi yazarlar uzman yazarlar gibi yazmayı öğrenirler. Scardamalia ve Bereiter (2006) yazma becerisi için kullanılan kavramın karmaşık olmadığını savunmuşlar. Onlar yazma sürecinde, yazarların zihinlerinde mevcut olan bilgileri sıralamaları yerine, bilinçli bir şekilde kullanmalarını hedeflemişler. Bu amaçla, yazma sürecinin iki farklı boyutu olarak "kolay" ve "zor" olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada, yazarların doğrudan yazma sürecinin doğal süreci açıklamak yerine, yazma sürecinin problemi çözmek şeklinde geliştiği vurgulanmaktadır. Scardamalia ve Bereiter'in (2006) yazma modeli, yazarların yazma sürecinde fikirlerini planlama, düzenleme ve tekrar gözden geçirme gibi süreçler içerisinde değerlendirmelerini önemsemektedir. Bu model, yazma sürecinde yazarın düşünme ve analiz etme, konuları ve durumları tanımlama, uzun süreli bellekteki bilgileri inceleme gibi aktivitelerin yazının kalitesini arttırmasına odaklanır. (Deane, Odendahl, vd. 2008, s. 6).

1.2.3.3. Levelt (1989) Konuşma Modeli

Konuşma, günlük hayatta yaygın olarak kullanılan ve insanların genellikle keyif aldığı bir etkinliktir. Gün içinde sıklıkla sorular sorulur, olaylar anlatılır, sohbet edilir ve kişisel deneyimler paylaşılır. Konuşma sırasında fikirler, düşünceler, duygular ve sorunlar tartışılır ve başkalarının görüşleri öğrenilir. Böylece karşılıklı iletişim ve etkileşim sağlanır. Konuşma yoluyla öğrenme, anlama, kişisel gelişim ve gelecek planlaması daha kolay hale gelir (Güneş, 2014). Levelt, 1989 yılında sözlü üretim sürecini tanımlamak için dinamik bir model oluşturmuştur. Bu model, konuşma sürecini açıklamak için iki temel kavram kullanmaktadır: makro planlama (iletişim amacını ve hedefini belirleme) ve mikro planlama (konuşma için verilecek bilgileri planlamak). Bu model bileşenler olarak kavramlaştırma, düzenleme, kelime seçimi, dil bilgisi ve boğumlama gibi unsurlar içerir. Bu model ikinci dil öğretiminde de kullanılmıştır (Ferrand 2001; Levelt, 1989). Kavramsallaştırma aşaması, konuşmada belirlenen amacı gerçekleştirmek için içeriğin seçimini ve düzenlemesini içerir. Bu aşamada, konuşmada paylaşılmak istenen fikirler kavramsal olarak belirlenir ve sözle anlatılmaya hazır hale getirilir (Bot, 1992). Konuşma sürecinin, Levelt tarafından kavramsallaştırma, zihinsel

sözlükten kelime seçme, söz dizimine göre düzenleme, kodlama ve ses ve dil bilgisi ile işaretleme olarak tanımlanmış bir dizi adımı olduğunu belirten. Bu adımlar arasında, konuşmacının zihinsel sözcük temsili seçimi yapması ve biçimbilimsel-sesbilimsel bileşimine erişiminin etkinleştiği, ses bilimsel düzgünleme ile gerçekleşen bir süreç olduğu vurgulanmıştır (Altıparmak, 2017).

1.2.3.4. Hayes Modeli (1996)

Hayes, Flower ve Hayes, yazma öğretim modelini yapılan eleştirileri göz önünde bulundurarak 1996 yılında yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde tekrar düzenlemiştir. Bu modelde, bilinen "Hayes Modeli" olarak bazı eklemeler yapılarak zihinsel süreçlerin görevi detaylı olarak ele alınmıştır. Önceki modelde, yazma sürecinde zihinsel süreçlerden üçüne yer verilmekteydi: planlama, gözden geçirme ve metinleştirme. Yeni modele ise sorun çözme adıyla yeni bir zihinsel süreç eklemiştir. Böylece, birey yazma sürecinde sorumluluk alanını ve dört zihinsel süreci birleştirmektedir. Eski model için zihinsel tasarım birinci sırada rol aldığı gibi, Hayes yeni modelde de zihinsel tasarım sürecini birinci sıraya almıştır (Güneş, 2009).

Hayes (1996) modelinin ikinci temel boyutu, yazma ortamı olarak tanımlanmaktadır. Çevresel koşullar, yazma işlemi sırasında yazarı etkileyebilecek sosyal ve fiziksel faktörleri içermektedir. Model, yazma ortamını sosyal ve fiziksel olarak ikiye ayırmaktadır. Sosyal çevre, okuyucunun metin algılamasını etkileyebilirken, fiziksel çevre yazma aracı ve metnin tamamlanmamış hali gibi unsurları içerebilir. Bu unsurlar, yazarın yazma sürecinde yaptığı kararları etkileyebilir ve metnin geliştirilmesi sırasında gözden geçirme aşamasına kadar etki edebilir. Ayrıca yazarın elle veya bilgisayarla yazması, yazma işlemi üzerinde farklı etkiler yaratabilir (Bayat, 2019).

1.2.3.5. Kellogg (1996) Modeli

Kellogg (1996), yazma işlemi sırasında işleyen belleğin nasıl rol oynadığını açıklamak için bir model sunmuştur. Model, fikirlerin planlanmasını, yazılı cümlelere çevrilmesini ve mevcut metinlerin gözden geçirilmesini nasıl desteklediğini açıklamaktadır. Yazma işlemi gibi diğer karmaşık bilişsel görevlerde de işleyen bellek, bilgiyi geçici olarak erişilebilir bir biçimde tutmak için bir araç sağlar. Model, altı temel süreci tanımlamaktadır. Planlama, dilsel süreçlerin yer aldığı cümle üretiminde, mantıksal olarak ilk olarak fikirlerin üretilmesi ve düzenlenmesi olarak tanımlanır. Bu nedenle, tek bir cümlenin üretimi incelendiğinde, planlama dilbilgisel kodlama ve diğer dilsel

işlemlerden önce gerçekleşen bir aşama olarak görülebilir. Konuşma üretiminde odak noktası ise cümle düzeyinde üretimdir (Kellogg, Whiteford, Turner, Cahill ve Mertens, 2013). Kellogg (1996) Kellogg'un modeli, yazma işlemi sırasında planlama, çeviri, okuma ve düzenleme gibi farklı süreçleri ayrı olarak tanımlar. Bu süreçler arasındaki ilişkileri, işleyen bellek üzerinde yapılan talepler açısından inceler. Planlama sürecinin alt süreçleri, Hayes ve Flower tarafından farklı olarak tanımlanmıştır (örneğin, fikir üretmek ve organize etmek) ancak Kellogg, her ikisi de işleyen bellek üzerinde benzer taleplerde bulunan süreçler olarak tanımlar. Model aynı şekilde dilbilimsel alt süreçleri olan dilbilgisel kodlama fonolojik kodlama ve imla kodlamasının da yer aldığını ve bu süreçleri çeviri olarak tanımlar.

Kellogg'un modeli, yazma işlemi sırasında düzenleme (formulation), uygulama (execution) ve denetleme (monitoring) gibi üç farklı sistemi içermektedir. Düzenleme sistemi, düşüncelerin planlanması ve yazıya dökülmesi aşamalarını kapsar. Planlama sürecinde, metin üretimine etki eden faktörler incelenir, örneğin metnin amacı, yazarın niyeti, olası okuyucunun beklentileri, metnin üretim koşulları ve yazar ve okuyucu arasındaki samimiyet derecesi. Planlama sürecinde oluşan düşünceler, yazıya dökülme sürecinde dilbilgisi, tutarlılık ve bağdaşıklık açısından düzenlenir. Uygulama sistemi ise, yazma işlemi için motor becerilerin programlanması ve kullanılmasını içerir. Denetleme sistemi ise metnin okunması ve gerektiğinde redaksiyon yapılmasını içermektedir (Negro, Chanquay, 2005: 106).

1.2.3.6. Zimmerman ve Risemberg (1997) Modeli

Zimmerman ve Risemberg (1997), kendi kendini düzenleyen yazma işlemi sırasındaki sosyal bilişsel bir modeli sunmaktadır. Bu model, Graham ve Harris (1997) tarafından da benimsenmiştir. Öz-düzenleme, Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından hedeflerin belirlenmesi ve hedeflere ulaşmak için geliştirilen stratejilerin denetlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejilerin etkili olup olmadığının kontrol edilmesi anlamına gelmektedir (Eker, 2014). Zimmerman ve Risemberg (1997) tarafından sunulan model, diğer bilişsel modellerle kıyaslandığında, bazı açılardan farklılıklar gösterir. Bu modelde, bireyin yazma işlemi nasıl başlattığı ve denetlediği ön plandadır. Modelde öğrenme, zaman planlaması, bireyin kendi fiziksel ve sosyal çevresini düzenlemesi ve bireyin kendi çabasını ve dikkatini kontrol etme becerisi gibi unsurları içermektedir (Bayat, 2019). Öğrencilerin yalnızca bir görevde başarılı olmak için gerekli öz düzenleme düzeyini kullandıklarını gösteren kanıtlar, görevin önemini

azaltmaz, bunun yerine yüksek oranda ortak olan bir değişken olarak ortaya koyar. Sosyal bilişsel araştırmacılar, öz düzenlemeyi bir performans süreci olarak tanımlar, yani öz düzenleme durumsal geri bildirim veya kişisel ihtiyaçlar temelinde değişebilen bir işlem olarak, bir özellik, yetenek veya bilişsel yeterlilik aşaması olarak değildir (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Makul hedefler belirleme ve proksimal geri bildirim kullanarak kendi kendini denetleyen yazma öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin kendilerinde gerçekleşen küçük gelişmelerin farkına varmalarına ve yine de yazma becerilerinin geliştirilmesi için gereken uzun yolun farkında olmalarına yardımcı olur (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

1.2.3.7. Chenoweth ve Hayes (2001) Modeli

Chenoweth ve Hayes'e (2001, s.80) göre, yazarlar için akıcı bir yazma becerisine sahip olmak, yazmalarını unutmadan kolayca yazmalarına olanak tanır. Onların araştırmasına göre, diğer öğrencilerden daha az akıcı yazma becerisi sahibi olan öğrencilerin eğitim başarılarında ciddi bir engel oluşabilir.

Chenoweth ve Hayes (2001) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde dil deneyimi arttıkça akıcı yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Bu durumda, öğrencilere sık sık yazma çalışmaları yaptırmak, onların akıcı yazma becerilerini geliştirmektedir, ancak Chenoweth ve Hayes (2001) bu çalışmada, yazma becerisinde akıcılık ile dil deneyimi arasındaki ilişki incelenmektedir. Ayrıca, yazma sürecinde yer alan faktörler hakkında bilgi sağlar. Bu tip alıştırmalarda üretime odaklanmak ve yazılana geri dönmek önemlidir

Chenoweth ve Hayes (2001) tarafından sunulan model, üç düzeyde incelenir. İlk düzey, kaynak düzeyidir ve genel amaçlı süreçler ve iç bellek ile ilgilidir. İkinci düzey olan süreç düzeyinde, içsel ve dışsal süreçler yer alır. Dışsal süreçler, içsel süreçlerin işlediği alanları tanımlar. Son düzey ise denetim düzeyidir ve süreçler arasındaki etkileşimi yöneten amaçlar ve üretim dizilerini içeren görev şemasını içermektedir (Bayat, 2019).

1.2.3.8. Hayes (2012) Modeli

Hayes (2012) 1981 yılında geliştirdiği Flower ve Hayes (1981) modelini 1996 ve 2012 yıllarında gözden geçirip yeniden düzenlemiştir. Örneğin, Hayes 1996 yılında ortaya koyduğu yazma modelinde yazarın bilişsel süreçleri, motivasyonu gibi yazarın amacı, inançları, tutumları gibi unsurların yanında kısa süreli ve uzun süreli

belleklerinden bahsetmiştir. Daha sonra yaptığı güncellemede ise motivasyonu yazma etkinliğine katılmak için istekli olunan bir unsur olarak değerlendirmiştir (Hayes, 2012).

Hayes, yazarların becerilerinin metnin akıcılığını ve kalitesini nasıl etkilediğini inceledi. "Yazmada Biliş ve Etkiyi Anlamak için Yeni Bir Çerçeve" adlı makalesinde, metnin değerlendirilmesine odaklanarak iki ana kategoriye sahip bir görev şeması tasarladı. Birincisi, metin işlemeyi ve yeniden yorumlamayı içeren temel süreçlerdir, ikincisi ise çalışan ya da uzun süreli bellekte depolanan kaynaklar. Gözden geçirme sırasında, eleştirel okuma veya yansıtma gibi temel süreçlerle bir sorun keşfedildiğinde, yazarlar uzun süreli belleklerinde saklanan uygun bir kaynağı seçer ve onu (Becker, 2006). 2012 yazmada rol oynayan süreçleri ve birimleri ayrıntılı bir şekilde yansıtan ve böylece yazma edimini daha iyi tanımlayan bir yapıya ulaşılmıştır (Bayat, 2019).

2. ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME VE YAZMA

2.1. ÖZ-DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME (SRSD)

Tarih boyunca öz düzenleme ile ilgili birçok araştırmada tanım ve tanımlama yapılmıştır. Fakat bunlardan en önemli tanımlama ilk olması nedeniyle American Educational Research Association'daki bir bilgi şölenidir. Öz düzenleme hakkında yapılan bu tanımlama ile birlikte öz düzenleme birçok alt sürece ayrılıp bunlar tek tek incelendikten sonra bir çatı altında birleştirilmeye ve değerlendirmeye alınmıştır. Öz düzenleme adı altındaki bazı süreçler şunlardır: öz kontrol, biliş üstü izleme, benlik algısı ve öğrenme stratejileri. Bu alt süreçler bireylerin kendi öğrenmelerine ve gelişimlerine birçok imkân sağlamıştır. Davranışsal, motivasyonel ve aktif katılımcı oldukları konusunda sempozyuma katılan birçok bilim insanı Boekaerts, Corno, Graham, Paris, Pintrich gibi ortak bir fikre varmış ve kapsamlı tanımlanarak fikir birliğine varılmıştır. (Zimmerman, 2008-1986). İnsanlar yaşamları boyunca birçok ilişki kurarlar. Bu ilişkilerde fiziksel, bilişsel ve sosyal çevre etkilidir. Diğer bir yandan bu üç faktörün yanında etkili olan bir diğer husus öz düzenlemedir. Öz düzenleme ilişki kurma noktasında bu faktörlerle birlikte ilişkinin oluşmasını açık ve görünür kılar (Sameroof, 2008). Öz düzenleme aralarında küçük farklılıklar gözetilerek değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (2000), öz düzenlemenin değişik şekillerde tanımlanmasına neden olan birçok etmen vardır. Bunlardan biri ise bilim insanlarının kurumsal bakış açıları ile bu kurumsal bakış açılarının farklılaşmasıdır. Farklılaşan her kuramsal bakış açısı beraberinde yeni tanımlar ve tanımlamaları

beraberinde getirmiştir. Pintrich (1995) öz düzenlemeyi, belirli bir hedefe yönelik bireyin davranışını, güdülenmesini ve öğrenme birimine ilişkin bilişini kontrol etmesini içeren etkin bir süreç olarak tanımlamıştır. Edimsel bakış açısı üç temel yön üzerinde yoğunlaşır. Bunlardan birincisi sunulan alternatifler arasından uygun olanı seçmektir. İkincisi seçilen alternatifin araştırmaya değer uygun özelliklerinin olması üçüncüsü ise öz düzenlemeden farklılaşması için kontrol ağı oluşturmaktır (Aktan ve Topuzkanamış, 2010). Orange'a (1999) göre ise öz düzenleme bireyin belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için kendisine uygun yöntemler geliştirmesi gerektiği takdirde yardım alması ve bunun sonucunda kendini aktif bir şekilde kontrol etmesidir. Eğitimciler öz düzenlemenin bireyler üzerindeki etkilerine hem fikirdirler ancak bireylerin öz düzenlemeyi nasıl kazanacakları veya onlara öz düzenlemeyi nasıl davranış haline getireceklerini bilmezler. (Schunk ve Zimmerman, 1998). Kauffman'a (2004) göre ise öz düzenleme öğrenen bireylerin karmaşık etkinlikleri daha basit bir şekilde idare ve yönetme becerisidir. Öz düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda şu üç nokta dikkat çeker motivasyonel, davranışsal ve bilişsel etkinlik. Öz-düzenleyici öğrenme ise Zimmerman (2005) sadece akıl ve akademik beceri ya da yazma yeterliliği olarak değil öğrenen bireylerin zihinsel becerilerini bilgiye aktardıkları yönlendirme eylemidir. Öz düzenleme karmaşık bir süreçtir bu sürecin sonunda kişi kendi seçimini yapabilir hale gelir. Bunu yaparken bu sürece bireyin biliş, duygu, eylem ve hedefleri birer unsur olarak katılır. (Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005). Pintrich (2000) öz düzenleme biliş ve davranışların sosyal çevre ile temas halinde olduğu öğrencinin kendi hedefleri doğrultusunda katıldığı aktif bir süreçtir. Zimmerman'a göre (2002) öz düzenleme, birbiriyle ilişkili üç aşamadan oluşmaktadır. Sırasıyla öngörü, performans kontrolü ve öz yansımadır. Birinci aşama olan öngörü şahısların performansında önemli bir yer işgal eder. İkinci aşama olan performans kendi içinde iki alana ayrılır: öz kontrol ve öz gözlem. Öz kontrol aşamasında görevle ilgili stratejiler bireyin yaptığı eylemler, dikkat gibi boyutlar yer alır. Öz gözlemlerde ise kayıtlar ve şahsi deneyimler bulunur. Üçüncü aşama olan öz yansımada ise öz değerlendirme ve öz tepki basamaklarını içerir. Öz düzenleme becerisi şahısların düşünme yetisiyle birlikte istedik davranışlar kazanmasını sağlar. Bilişsel ve duyuşsal alanlar birbirlerinden tamamen bağımsız alanlar değildirler. Çünkü duygular düşünceleri, düşünceler de duyguları etkiler. Bundan ötürü gereğinden fazla kaygı stres veya hayal kırıklığı yaşayan şahıslar öğrenme için gerekli olan faaliyetlere tam anlamıyla motive olamazlar. Düşünce ve bilişsel becerileri düzenlemekte problem yaşarlar. Kaygı, stres ve hayal kırıklığı ile baş etmede ve düşünce becerilerini düzene koyabilmek için şahıslar çekilen zorluklarla mücadele

etmeli ve yeni becerileri böylelikle elde etmelidir (Sdoakademı, 2015). Bireyler bu aşamada ortaya koydukları ürünle ilgili değerlendirmeleri ve öğrenme sürecinden elde ettikleri tatmin düzeyini ortaya koymaktadırlar. Öz düzenleme bireyin kendi davranışını etkilemesi kontrol ve kanalize etmesidir. Bu tanımların ortak noktası bireyin davranışlarını uygularken planlama yapması, uygulaması ve sonuçları değerlendirmesidir. Planlama yapılırken motivasyonun büyük bir kısmı bireyin kendi özünden gelir. Öz düzenlemeli öğrenmenin bilişsel stratejisi öğrencinin akademik içeriği etkin bir şekilde yönlendirmeye destekli etkinlikler içermesidir. Çoğu bunun doğrudan bir vazifenin yerine getirilmesi ile ilgili süreçlerin bir bilişsel yöntemi içeren öğrenme stratejisi perspektifinden tanımlar (Kauffman, 2004). Puustinen ve Pulkkinen (2001) yapmış oldukları çalışmada, öz-düzenleme modellerini karşılaştırmışlar ve öz düzenlemede ortak noktaların öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde motivasyonel bilişsel ve davranışsal olarak aktif rol oynamaları olduğunu belirtmişlerdir.

Flower ve Hayes'in bilişsel yaklaşımının etkisiyle metin üretiminde süreç eksenli yaklaşımların ortaya çıkışından itibaren üst bilişin yazma sürecinde büyük bir önem taşıdığı görüşü yaygınlaşmıştır. Özellikle öz düzenleme ve karar verme yazma motivasyonunu arttıran bir rolü olduğu kanısına varılmış yazma becerisini esas kabiliyetin öz düzenleme ve kendini yönetme yeteneği olduğu belirtilmiştir (Farahian, 2017: 736).

Bilgi işleme kuramına göre, öz düzenleme süreci hafıza, bilgi işleme ve bilginin farklı biçimleriyle ilişkilidir. Bu süreçte, hafıza ve bilgi işlemi beş temel eleman ile gerçekleşir: araştırma, izleme, bütünlleştirme, tekrar ve çevirme. Bu elemanların etkili bir şekilde kullanılması öz düzenleme sürecinin başarılı olmasını sağlar (Aktan ve Topuzkanamış, 2010).

Graham ve Harris (2009); planlama, düzeltme ve öz-düzenleme stratejileri gibi temel yazma süreçlerini içeren ÖDSG (Öz Düzenleyici Süreç Geliştirme) modelini öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerden dolayı oluşturmuşlardır. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme güçlükleri okuma ve yazma alanlarında sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle; okuma ve yazmayla ilgili sorun yaşayan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde ÖDSG modelinin kullanılması faydalı olmaktadır. ÖDSG modelinin yazma bilgisi, yazma kalitesi, öz yeterlilik ve yazma yaklaşımı olarak dört alanda öğrencilerin yazma eylemlerine katkı sağladığı söylenebilir (Can, 2016). Pintrich (1995), öz düzenlemeyi termostata benzetmiştir. Öz düzenlemeyi termostata benzetmiştir. Oda sıcaklığını

belirlenen ısıda tutmak için odayı ısıtma veya soğutma sağlayacak şekilde çalışma göstermesini ya da durmasını öz düzenleme ile arasında bir benzerlik olarak tarif etmiştir. Buna bağlı olarak, çevrenin bireyin içsel standartlara uymasına yardımcı olabildiği, öz düzenleme sisteminin gelişimini destekleyebildiği ve öz düzenleme süreçlerinin ortaya çıkışını kolaylaştırdığı gibi bireyin öz düzenleme becerileri de çevreyi etkileyebilir. Aynı zamanda, öz düzenleme alanında çalışan kişiler, benzer süreçlerle öğrenmenin de gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Öz düzenleme, kişinin yaşamının her alanında avantajlar sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Öz düzenleme sayesinde birey, kendi davranışlarını izleyebilir, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve gerektiğinde davranışlarını ölçütlerine uygun hâle getirebilir. (Üstün, 2012: 4). Böylelikle, ulaşması zor hedefler belirlemekten, kişilerarası çatışmalardan ve kötü bir zaman yönetiminden kendine odaklanmış bireyler kurtulmuş olabilir. Öğrenme, performans, önsezi ve irade kontrolü ile içebakışı içermektedir. Performans ve irade kontrolü öğrenme sürecinde oluşan, konsantrasyon ve performansı etkileyen süreçleri içerirken, önsezi, öğrenmek için önceden çaba gösterilmesi inancını ve bu şekilde bir öğrenme için bir zemin oluşturmayı ifade etmektedir. İçebakış ise öğrenme sürecinden sonra oluşan ve öğrenenin o tecrübeye verdiği tepkileri etkileyen bir süreci kapsamaktadır. Burada öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalığına dikkat edilmesi gereken önemli bir konu olarak bakılmalıdır. Öğrenciler gerçekçi bir özgüven algısına sahip olması önem taşır. Özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler, kendilerini değerlendirirken gerçekçi bir şekilde yaklaşmayabilirler. Buna bağlı olarak, küçük yaş grubundaki öğrencilerin kendilerini doğru tanıyarak gerçekçi bir şekilde değerlendirmeleri sağlanmalıdır (Müldür, 2017). Önseziye sahip kişiler; belirli bir hedefleri olan, öğrenme amaçlarına uygun, plan yapan, içsel ilgi ve kendine yeterlilik sahibi, performans ve karar verme yeteneği olan kişilerdir. Performans odaklı, kendine öğreten, kendini sürekli izleyebilen, içgörüyü sahip olan kişiler ise; uyumlu, kendini değerlendirebilen, olumlu benlik tepkisi yeteneğine, stratejik ve uygulamaya yönelik niteliklere sahiptir (Zimmerman, 1998: 2008). Bu şekilde, kendileri için öğrenmeyi öğretmenler ve okul birlikte kendileri de sağlayabilen bireyler yetiştirilmektedir. Uzmanlar tarafından geliştirilmiş öz düzenleyici öğrenme ile ilgili çeşitli birçok model bulunmaktadır. Daha önce de üzerinde durulduğu gibi, uzmanların öz düzenlemeye çeşitli yaklaşımları sonucunda ortaya çıkmış olan bu modeller, öğrenmenin değişik yönlerine odaklanmaktadır. Aydın ve Atalay'a (2015) göre; bazı modeller öğrenmenin bilgiye dayalı boyutunu vurgulamakta, bazıları sosyal ve kültürel boyutlarına odaklanmakta, bazıları ise öğrenmenin bilinçdışı boyutuna odaklanmaktadır.

Öz-düzenlemeli öğrenenlerin önemli bir özelliği, bağımsız çalışma becerilerine sahip olmalarıdır. Bu becerilerin en önemlisi de araştırma yapabilme becerisidir.

Öz-düzenlemeli öğrenenler, öğrenme ortamlarında verilen bilgilerle sınırlı kalmamakta, konuyla ilgili kendi araştırmalarını yapma ihtiyacı duymaktadırlar. En sık araştırmalarını gerçekleştirdikleri yerlerden biri de kütüphanedir. Bu nedenle, kütüphane sorumluları da en sık iletişim kurdukları kişiler arasındadırlar. Kütüphane sorumluları, kaynak araştırmaları sırasında öğrencilere yol göstererek, öz-düzenlemeli öğrenme sürecine katkıda bulunabilirler (Eckel, 2007).

Dr. Stuart Shanker'in öz-düzenlemenin öğrenme evreleri hakkındaki örneklemeleri, bu sürecin nasıl işlediğine biraz ışık tutmaktadır. Temel olarak, şunlardan bahsediyor: (Küçük Ağaç Psikoloji Danışma Merkezi,

“Öz-düzenleme araba sürerken belirli bir hızda sabit kalabilmek gibidir. Eğer sürekli olarak 75 km/s hızda hareket etmek istiyorsak yol şartlarını ve rüzgârı da hesaba katmamız gerekecektir. Araç sürmek trafikteki ve hız sınırlamalarındaki anlık değişimlere uymayı gerektirir. Gaza basmayı, fren yapmayı ve vites değiştirmeyi öğrenmek pratik ve zaman gerektirir. Bu süreç çocukların öz-düzenleme becerisinin gelişimine çok benzer. Bazısı gaza çok fazla basarken diğerleri vitesler arası atlamalar yapar. Bazısı da çok yavaş hızlanır. Çocuklar kendi uygun değer hızlarını bulmak ve sürdürürebilmek için becerilerini geliştirirken zamana ve desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu süreç içinde stres kaynakları ve uyaranlarla baş etmeleri gerekir. “

Öz düzenleme öğrenimi, öğrenme ortamlarının yanı sıra öğrenci davranışlarının ve motivasyonlarının öğrenci başarısını nasıl etkilediğini ifade eden sosyal bilgiye dayalı öğrenme teorisi için önemli bir parçadır (Akpınar, Hacısalihoğu ve Mirasyedioğlu, 2004)

SRSD, küçük gruplar ve tüm sınıflarda uygulanmış 20'den fazla çalışmada ve hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler tarafından birebir özel derslerde deneysel olarak doğrulanmıştır. SRSD sadece yazma alanında değil, aynı zamanda matematik ve okuma alanlarında da etkili bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir (Case, Harris ve Graham, 1992). SRSD, yazarlara üç şekilde yardımcı olabilir. Birincisi, strateji kullanımı öğrencilerin yazma sürecinde bilgi edinmelerine yardımcı olur, böylece öğrencilerin etkili planlama, yazma, düzenleme ve gözden geçirme gibi becerileri arttırılır. İkincisi, öğrenciler kendi yazılarını izleme ve yönetme becerileri geliştirilir. Son olarak, yazma konusunda olumlu tutumların ve yazar olarak kendilerine ilişkin görüşlerin geliştirilmesi

desteklenir (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılım sağlama ile ilgili bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu, akademik bir hedefe ulaşmak için üretilen duygu, düşünce ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme, bireyin bu süreci planlaması, kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması ve kontrol etmesi olarak ifade edilebilir (Aydın ve Atalay, 2015). Zimmerman (1989) öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarının hem bilişsel hem de motivasyonel hem de davranışsal açılardan öz-düzenleme becerilerinin geliştiğini belirtmekte ve bu tür öğrencilerin ebeveynler veya öğretmenler gibi bir yetişkinin yönetiminde değil, kendi amaçlarına ulaşmak için harekete geçtiklerini ve çalışmalarını kendilerinin yönettiklerini söylemektedir. Öz-düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözlemlemesi, kendi ölçütleriyle karşılaştırması ve gerektiğinde davranışlarını bu ölçütlere uygun hale getirmesidir (Senemoğlu, 2009:231).

Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için, statik eğitim kaynaklarına erişim veya öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için uyarlanabilir yapılar sağlayan insan eğitmenleri gibi farklı bağlamsal yardımcılarının kullanılması bir yol olabilir. Bu bağlamsal yardımcılarını incelerken, araştırmacılar sadece öğrencilerin ne yaptığını değil, aynı zamanda nasıl öğrendiklerini ve insan eğitmenler gibi dış düzenleyicilerin öğrenmelerini nasıl kolaylaştırabileceğini de belirlemelidir (Azevedo, Cromley, Winters, Moos ve Greene, 2005).

Öz-düzenlemeyi öğrenmenin ne tanımlandığına bakılmaksızın, öğrencilerin sınıf performansı için önemli olan üç bileşen olduğu düşünülmektedir. Bunlar arasında öğrencilerin bilişlerini planlama, izleme ve gözden geçirme için kullandıkları metabilşsel stratejiler, çaba yönetimi ve kontrolü, ve öğrenilen materyali anlamak, hatırlamak ve kullanmak için gerçek bilişsel stratejilerdir (Çiltaş, 2011).

2.2. ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI YAZMA

ÖDSG (Öz Düzenleyici Süreç Geliştirme) modeli, diğer yazma modellerinden özellikle öz-düzenleme ve yazma konularında uzun yıllardır yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen tecrübelerle geliştirilmiştir. Model, bu tecrübeler doğrultusunda öz-düzenleme becerilerini (bir araya getirerek bütünsel bir hale getirmiştir. Ayrıca, model motivasyonel olarak problem yaşayan öğrencilere strateji öğretimi yoluyla öz yeterlilik kazandırmayı ve destek sağlamayı amaçlamaktadır (Santangelo, Harris ve Graham,

2008). ÖDSG modelinde, öz-düzenleme ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik altı temel adım tanımlanmıştır. Bu adımlar; (1) ön bilgilerin aktivasyonu ve geliştirilmesi, (2) tartışma, (3) örnek olma, (4) stratejilerin öğrenilmesi, (5) destek, (6) bağımsız uygulama şeklindedir. Bu adımlar öğrencinin ihtiyacına göre öğretmen tarafından adapte edilebilir veya bazıları atlanabilir. Öğrenci bir adımda yeterli ilerleme sağlayamadığında geri dönüş yapılabilir. Her adım her öğrenci için zorunlu değildir. Örneğin, bir öğrenci ön bilgilerin aktivasyonu ve geliştirilmesi adımındaki stratejilere ihtiyaç duymuyorsa bu adım atlanabilir ve sıradaki adıma geçilebilir. Bu özellikleriyle ÖDSG modeli, öğrencilere ve öğretmenlere yazma konusunda esnek bir yol sunmaktadır (Harris vd., 2003).

Ön bilgilerin aktivasyonu ve geliştirilmesi: Öğrencinin öncelikli amacı, yazma sürecinde gerekli becerileri anlamak, planlamak ve uygulamaktır. Bu nedenle öğretmenin öğrencinin hazır bulunuşluk durumunu tespit etmesi ve gerekli becerileri belirlemesi önemlidir (Santangelo vd., 2008). Öğrencilerin ön bilgileri öğretime geçmeden önce değerlendirilmesi, öğretmenler tarafından uygulanacak yazma ve öz düzenleme stratejileri, yazma süreci ve yazı türleri hakkında öğrenilen bilgi ve becerilerin düzenlenmesi açısından önemlidir. Örneğin, bazı öğrencilerin giriş cümlesi yazma becerilerini geliştirmesi gerekirken, diğerlerinin yazı türlerinin unsurlarını çalışması gerekebilir (Mason, Harris ve Graham, 2011).

Bu aşamada, öğretmen ve öğrenciler yazma sürecinde kullanacakları stratejileri belirleyip stratejinin amacını, faydalarını ve nasıl uygulanacağını planlamaktadırlar. Öz düzenlemede “amaç belirleme” stratejisi kullanılır ve bu aşamada öğrencilerin stratejiyi öğrenmeleri ve benimsemeleri için öğretmen destekleyici araçlar kullanabilir (Graham ve Harris, 2009). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin temel amacı öğrencilerin öz-düzenleyici olmalarını sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilerin öz-düzenleme sürecine etkin bir şekilde katılmaları ve bu sorumluluğu üstlenmeleri gerekir. . Stratejiler üzerinde fikir yürütmek öğretmenlerin stratejileri öğrencilere sunmalarını ve öğrencilerin bunları anlamalarına imkân sağlar. Bu aşamada, öğrencilerin öğrendikleri stratejilerin daha iyi performans göstermelerine yardımcı olabileceğini düşünmeleri sağlanmalıdır. Buna bağlı olarak öğrenciler daha aktif katılımında bulunurlar ve öz-düzenleme yapmaktadırlar (Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu, 2014).

Model olma: Öğretmen bu aşamada, öğrenciler için bir örnek olarak bulunmaktadır. Öğretim yöntemlerinin, yazma sürecinde kullanılacak stratejilerin ve diğer öz-düzenleme stratejilerinin nasıl kullanılması gerektiğini öğretmen, öğrenciler için

göstermektedir (Santangelo, 2008). Öğretmenler öğrencilere yazma esnasında karar verme, yazarların nasıl düşündüklerini, strateji kullanma ve problemleri nasıl çözdüklerini göstermek istedikleri için genellikle yazma sürecinde yüksek sesle konuşarak yazılarını ilerletmektedirler (Tompkins, 2000).

Stratejiyi ezberleme: Bu aşamada, öğrenciler kullanacağı stratejiye hâkim olmak için hafıza tekniklerini uygulamaktadırlar. Bu adım kolaylığında dolayı hızlı bir şekilde tamamlanabilmektedir (Harris, vd., 2003). ÖDSG öğretiminde, en hızlı ve kolay yol, stratejinin oluşan aşamalarını ezberlemektir. Bu aşamada öğrenciler stratejinin adımlarını öğrenir ve otomatik olarak uygular. Öğrencilerin, ne yaptıklarını hatırlamaya çalıştıklarında ve nerede olduklarına odaklanmaları gerektiğinin farkına vardıklarında hızlı ve etkili bir strateji kullanımı gerçekleşir. Ezberleme aşaması basit stratejilerde öğrencilerin adımları kolay hatırladığı durumlarda yapılmayabilir. Öğretmenler çoğu zaman oyunlarla stratejileri ezberletmeye çalışmaktadır (Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu, 2014).

Destekleme: Öğrencilerin bağımsız bir şekilde iş yapabilme yeteneğini kazanmaları, öz düzenleyici öğrenmede en büyük amaçtır. Öğretmen ve öğrenciler destekleme aşamasında birlikte yazmaya başlarlar. Öğrenciler yazma çalışmasını öğretmen rehberliğinde stratejileri kullanarak yazıyı oluştururlar. Öğretmen, bireysel olarak ihtiyacı olan öğrenciye yardımcı olur. Öğrenciler kendi başlarına stratejiyi bağımsız ve etkili bir şekilde kullanana kadar öğretmenleriyle birlikte kullanmalıdırlar. Öğrenciler öğretmen eşliğinde, strateji kullanımının niçin ve nasıl yapıldığını öğrenmektedir ve stratejiyi nasıl, ne zaman ve niçin kullandıklarını tartışmaktadırlar (Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu, 2014).

Bağımsız performans: Bu aşamada, öğrencinin stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanabilmesi sonucunda metin oluşmaktadır. Öğrencinin performansını öğretmen sürekli olarak izlemektedir (Santangelo, 2008). İyi bir öz-düzenleme, öğrencilerin görevi yerine getirip getirememelerini, çevrenin öğrenmeyi uygun hale getirip getirememelerini, ne tür değişikliklerin daha iyi öğrenme için gerekli olduğunu değerlendirebildiğimiz ortamlarda gerçekleşir (Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Öğrencilerin yazma konusunda kendi yazma sürecini düzenlemeye, planlı düşünmeye, tasarımlarını uygulamaya karar vermeye ve yazma girişiminde istekli olmalarını sağlayan bilinç düzeyini elde etmelerini sağlamaktadır (Karatay, 2011: 1044).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmede (a) öğrencinin belirli bir hedefi olduğu, (b) öğrencinin bu hedefe ulaşmak için kendi inisiyatifi ile ve sorumluluk alarak çalıştığı, (c) görevin gerekliliklerini tanımlamak, kendi yeteneklerini bu gereklilikleri karşılamak için değerlendirmek ve görevi tamamlamak için kullanabileceği stratejileri seçebilme becerisi olduğu, (d) süreç boyunca çeşitli stratejileri kullanarak görevi tamamlamaya çalıştığı ve (e) yüksek düzeyde motivasyonlu olduğu görülmektedir (Uyar, 2015: 47).

1986 yılında Zimmerman (2001)'a göre bir öğrenci olarak öz-düzenlemenin anlamını açıklamaya çalıştı ve altında yatan beş temel soruyu belirtti:

- (1) Öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye nasıl motive ederler?
 - (2) Öğrenciler hangi yollarla öz-düzenleme veya öz-farkındalık kazanırlar?
 - (3) Öz-düzenlemeli öğrenciler hangi temel süreçleri veya tepkileri kullanarak akademik hedeflere ulaşırlar?
 - (4) Sosyal ve fiziksel çevre, öğrencinin öz-düzenlemeli öğrenmesini nasıl etkiler?
 - (5) Bir öğrenci, öğrenirken kendi kendini düzenleme kapasitesini nasıl kazanır?
- (Zimmerman, 2001, s. 8).

İç bilişsel süreçler, öğrencinin öğrenme sürecini planlaması, hedefler belirlemesi, belirli bir yol izleyerek öğrenme sürecini uygulaması, kendi kişisel özelliklerine göre strateji, teknik vb. öğrenme yöntemleri seçmesi ve öğrenme sürecini izleyerek eksik yerlerde müdahale etmesi gibi süreçleri içermektedir. Özerkliğe ve öz değerlendirmeye vurgu yapmak, öz disiplin gibi becerilerin de gelişmesine neden olabilir. Ancak dışsal motivasyon beklentisi içinde olan kişiler kendi öğrenme sürecine ilişkin hedefler belirleyemezler, kendi öğrenme sürecinde inisiyatif sahibi değillerdir ve kendi öğrenme sürecini düzenleyemezler (Yamaç, 2011). Bu beceriye sahip olan kişiler, öğrenme sürecinin her aşamasını üst bilişsel açıdan planlayabilir, düzenleyebilir, yürütebilir, izleyebilir, değerlendirebilir, güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak algılayabilir, davranışsal açıdan seçim yapabilir ve öğrenme için en uygun ortamı yaratabilir (Özmenteş, 2008).

Yazmanın temelinde zihinsel işlemler yatar. Özellikle yazmayı bilişsel süreçler açısından inceleyen Flower ve Hayes ve yazma sürecinde öz düzenlemenin önemine dikkat çeken Risemberg ve Zimmerman, Graham ve Harris gibi araştırmacılar, modellerinde yazmanın bilişsel unsurlarına yer vermektedir. Bu araştırmacıların

modellerinde sosyal ve motivasyonel unsurların yazma sürecindeki etkilerine de yer verilmiştir. Özellikle Flower ve Hayes'in ortaya koydukları Bilişsel Süreç Modeli üzerinde durulmuştur. Süreç odaklı yaklaşımlara karşı ortaya çıkan tür odaklı yaklaşımlar da incelenmiş ve yazma eğitimindeki etkileri üzerinde durulmaktadır (Müldür, 2017). Öz düzenleme, yazma sürecinde öğrencilere süreç becerileri konusunda rehberlik etmek için önemlidir. Öğrencilerin yazma sürecinin her aşamasında öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları, metinlerinin daha anlamlı ve daha etkili olmasını sağlar. Yazma, birçok aşamayı içeren, birbiriyle ilişkili olan unsurları içeren ve sistematik bir şekilde ilerleyen bir sürecin gerçekleştirilmesini gerektirir. Bu, yazmayı bir işlem olarak tanımlamaktadır. Bu işlemde önemli aşamalar arasında yazmaya hazırlık, metin oluşturma, revize etme ve paylaşma bulunur (Temizkan ve Erbilen, 2020). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi, yazma becerilerini arttırmak için önemli olan yazma bilgisi, yazma sürecinde öz düzenleme ve stratejilerin öğretimi ve öğrencilerin motivasyonunu arttıran bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlar. Bu tip eğitimlerde, farklı modeller ve uygulamalar kullanılmaktadır. Yazma, bir öğrencide öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir süreçtir. Bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için öğrencinin yazma amacını, yazma tekniklerini, zamanlamasını, metin türünü, yazma ortamını ve yazma için iletişim kurabileceği kişileri belirlemesi gerekir. Bu sorular, öğrencinin yazma sürecinde sorumluluk almasını, yazma ile ilgili planlar yapmasını ve birtakım kararlar almasını sağlar. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'ndan hareketle yazmadaki üç aşamalı süreci (ön düşünme, performans ve öz yansıtma) ve model olmayı ön plana çıkaran Kademeli Beceri Edinimi Modeli, Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli ve Bilişsel Strateji Öğretimi Modeli gibi yazma eğitiminde kullanılan modeller arasında yer almaktadır (Müldür, 2017).

Öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri için farklı ortamlarda öz kontrollü pratik fırsatları sunulmalıdır. Hedef belirleme, akademik, sosyal, motor becerilerin ve performansın geliştirilmesi için genel bir stratejidir (Locke and Latham, 1990). Öz düzenleme yetisi olanlar, öz düzenleme aşamaları ile öğrenme sonuçları arasındaki ilişkiyi anlar, kullandıkları stratejilerle kendilerini yeterli hisseder, öğrenmenin akademik amacının farkındadırlar, olumsuz düşünceleri ve korkularını kontrol edebilirler ve bu stratejilerin kullanımının öğrencilerin başarısını arttırdığına inanırlar (Zimmerman, 2000). Yazma, dil becerileri arasında en zorlu ve sonradan edinilen bir beceridir çünkü yazma hem dış görünümü hem de içeriği ile bir birikimin dış

dünyaya yansımadır. Metin üretmek isteyen kişi öncelikle üreteceği metnin konusu, hedef kitleye iletmek istediği ana fikir ve destekleyici fikirler hakkında bilgi ve fikir sahibi olmalıdır. Bu durum okuma, gözlem, iletişim, düşünme, araştırma ve inceleme gibi faaliyetleri gerektirir. Ayrıca metin üreticisi metnin planlaması, uygun ve doğru kelime seçimi, noktalama işaretleri ve dilbilgisi kuralları gibi konularda da bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bu bileşenler yazmayı zorlu hale getirmektedir. Yazma, dil becerileri arasında en zor ve en son gelişen beceridir. Çünkü yazma hem şekil hem de içerik anlamında bir birikimin dış dünyaya yansımadır. Bu nedenle yazma sürecini etkili bir şekilde yürütmek ve ürün elde etmek için öz düzenleme gibi yollar bulunmaktadır. Bu bağlamda öz düzenleme becerilerinin yazma başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. (Temizkan ve Erbilen, 2020). Yazma, dil becerileri arasında en zor ve en son gelişen beceridir. Çünkü yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gereklidir. Yazma süreci, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlar. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenir ve yazılacak bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler, zihinsel işlemlerle işlenir ve yazılır. Doğru yazılmış bilgilerin elde edilmesi, düşünce ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi ile de ilişkilidir (Öz, 2005: 34). Öz düzenleme, yazma sürecinde bireyin kendini yönetebilme yeteneğini geliştirir. Öğrencilere özgürce çalışma fırsatı sunar ve yazma konusunda daha istekli hale getirir. Bu sürecin içinde öğrenciler birbirleriyle etkileşim içinde olabilir ve üst biliş becerilerini de geliştirir.

Yazma süreci aşamaları şu şekilde takip edilmektedir (Karatay, 2013):

1. Konunun seçilmesi ve sınırlandırılması,
2. Konunun ana maddesinin belirlenmesi ve konunun nasıl ele alınacağıın tasarlanması,
3. Konu hakkında yazılacakların bulunması, konu ile ilgili araştırmalar, gözlem ve deneyler yapılması, iletilmek istenen mesajın belirlenmesi,
4. Yazılı anlatım planı oluşturulması, düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturarak konunun dışına çıkılmayacak bir şekilde yazılması,
5. Yazının değerlendirilmesi

Yazma, birçok faktörün birlikte etkileşimi sonucu oluşan, zor ve zaman alan bir beceridir. Yazarlar, yazma sırasında birçok farklı bilişsel işlemi eş zamanlı olarak

gerçekleştirmek zorunda kalırlar. Bu işlemler arasında metin planlaması, metinleştirme ve düzenleme yer almaktadır (Bayat, 2019). Yazma, bir ürün değil de bir süreç olarak ele alınmasını gerektiren bir beceridir. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere anlamlı ve açık bir şekilde ifade edebilmeleri için fikirler üretme, planlama, hedef kitleyi dikkate alma ve taslak ve yeniden taslak oluşturma becerilerini öğretmektir. Bu yaklaşım, öğrenmenin ilerlemenin önemini vurgulamaktadır (Lika, 2017). Fikirleri planlanma, düzenlenme, taslak hali oluşturma, düzeltme ve son olarak gözden geçirilme ile tamamlanan bir süreç yazma sürecidir (Englert ve Raphael, 1988). Yazma, yazmak istenilen fikirlerin ortaya konulması, bir konunun belirlenmesi, konunun araştırılması, okuyucu kitlesi ve yazma amacının ve okuyucu kitlesinin belirlenmesiyle başlayan, taslak oluşturma, düzenleme, yazım ve imla kurallarının düzeltilmesi ve gözden geçirilerek sonunda paylaşılması ile tamamlanan bir süreçten oluşur (Uygun, 2012). Temel dil becerilerinin hepsinde bir süreç söz konusu olmaktadır. Dil öğrenimi, çeşitli süreçler sonucu öğrenilmektedir. Bu süreçler birbirini tamamlamaktadır. Yazma becerisi de süreçlerden meydana gelmektedir. Yazma becerisinin süreçleri;

1. Yazma öncesi
2. Yazma sırası
3. Yazma sonrası olmak üzere üç süreçten oluşmaktadır (Göçer, 2010: 187).

Yazma öncesi süreci: Yazmaya başlamadan önceki süreç, yazmaya hazırlık aşaması niteliğindedir. Konu hakkında ön bilgileri harekete geçirmek ve metnin yapısını, amacını belirlemek önemlidir. Yazma öncesi süreçte yazmayla ilgili,

- Amaç belirleme
- Konu belirleme
- Yazı türünü belirleme
- Hedef kitleyi belirleme
- Konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyarak organize etme gibi işlemler gerçekleştirilmektedir (Demir Atalay, 2015).

Yazmak için ön hazırlık aşamasında yazma amacının belirlenmeli, konu belirlenmeli, metin türünün belirlenmeli, hedef okuyucu tanımlanmalı, konu ile ilgili fikirlerin oluşturulmalı ve düzenlenmeli gibi adımlar yer almaktadır (Müldür, 2017).

Yazma sırası süreci: Yazmanın oluşturulmaya başladığı süreç, yazma sırası sürecidir. Yazma sırası sürecinde şu aşamalar gerçekleştirilir:

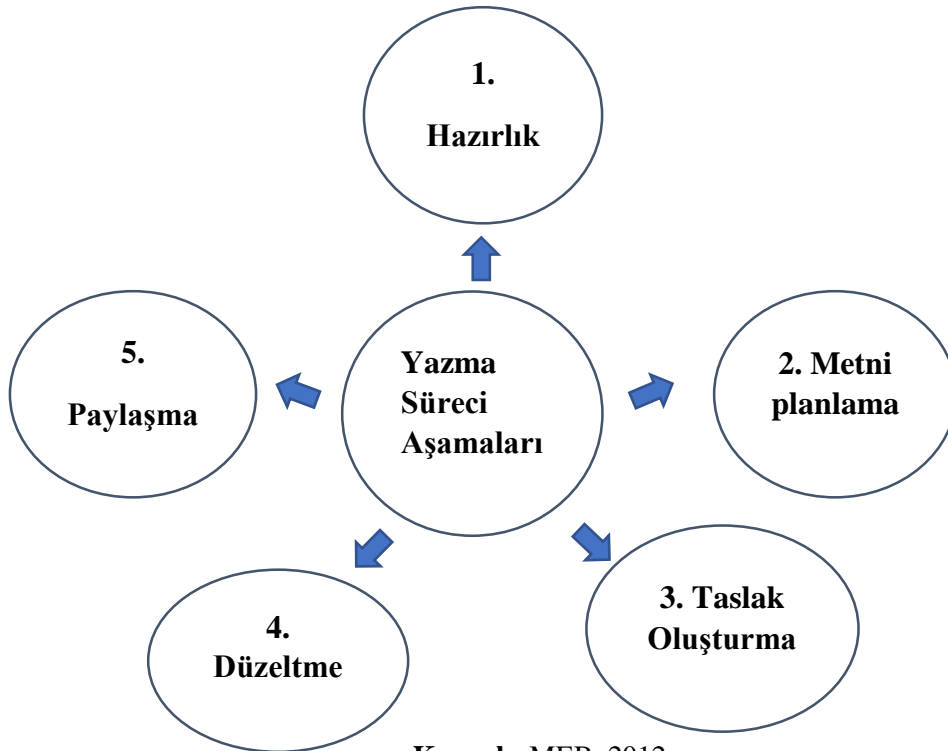
- Taslak oluşturma,
- Yazıya uygun başlık bulma,
- Yazma yöntemine uygun metin oluşturma,
- Yazıda ana fikri ve yardımcı fikirleri belirleme,
- Yazıyı bir sonuca bağlama şeklindedir.

Yazma sonrası süreci: Bu süreçte, genel bir değerlendirme yapılarak yazı paylaşılmaya açık hale getirilmektedir. Yazma sürecini, bilgilerin amaçlara uygunluğunu ve (bütün olarak) yazıyı değerlendirme sürecidir. Yazma sonrası süreçte sırasıyla şu aşamalar yapılır:

- Düzenleme
- Düzeltme
- Paylaşma aşamalarından oluşmaktadır (Demir Atalay, 2015).

Yazma eğitimi için izlenmesi gereken bu aşamalar, Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1.Yazma Sürecinin Aşamaları



Kaynak: MEB, 2012.

Coşkun (2007: 56), yazma süreçlerini hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, gözden geçirme, yayımlama ve paylaşım basamaklarıyla ifade etmiştir.

Hazırlık Aşaması

Yazma sürecinin ilk aşaması olan hazırlık aşaması, konu seçimi, amacı belirleme, hedef okuyucuyu tanımlama, yazı türünü belirleme ve düşünceleri organize etme olmak üzere beş adımdan oluşur. Bu aşama, yazma süresinin %70 kadarını içermektedir. (Akyol, 2006).

Yazma sürecinin ilk aşaması olan hazırlık aşaması ise şöyle gösterilebilir:

- Yazma amacının belirlenmesi,
- Hedef kitlenin belirlenmesi,
- Konu seçimi,
- Konunun sınırlandırılması,
- Metin türünün belirlenmesi,
- Düşünceleri düzenleme şeklindedir (Bayat, 2019).

Hazırlık aşamasında, beyin fırtınası, kümeleme ve listeleme yöntemleri, örnek metinden ilham alma, soru-cevap tekniği, tartışma, küçük veya büyük grup tartışmaları gibi yöntemlerle ön hazırlık çalışması yapılabilir. Konu sınırlandırma aşamasında, araştırmalar sırasında konuşma, düşünme, okuma, dinleme ve görüş belirleme etkinlikleri gerçekleştirilir (MEB, 2018). Yazma çalışmalarında ilk aşamada önemli olan, yazılan konuya ve alana göre önce çağrışımların özgürce harekete geçmesini sağlamaktır ki buna beyin fırtınası denir. Beyin fırtınası yazmanın ilk adımıdır (Beydemir, 2010). Başka bir ifade ile, beyin fırtınası, sorun ile ilgili olarak herhangi bir sınırlama olmaksızın aklınıza gelen düşünceleri yazmaktır. Bu sırada yazım ve noktalama hatalarını düzeltmek ya da daha akıcı hale getirmek için zaman harcanmamalıdır. Çünkü burada amaç, sonuçta bir metin yazmak değil, sorun hakkında aklınıza gelen düşünceleri sözcüklerle yazıya dökmektir (Ülper, 2008).

Ön hazırlık aşamasında, hayal gücü ve çağrışimsal düşünme öne çıkar. Araştırma, ayıklama ve seçme işlemleri başladıkça, çözümleyici düşünme de devreye girer. Bu özellikle tasarım aşamasında daha belirgin hale gelir. Kimi yazarlar için tasarım hazırlama çok önemlidir (Beydemir, 2010). Tasarım hazırlama önemli olmakla birlikte

Murray'a (1972) göre, öğrencinin en iyi sonucu elde etmek için malzemeleri bir araya getirip, seçip, dengeleyip, birbiriyle bağdaştırdığı sürenin yüzde seksen beşini oluşturur. Öğrenci, beceri kazanmak için tüm yetenek ve potansiyelini kullanır. Bazı öğrenciler, ön yazma aşamasına geçmeden doğrudan defterlere yazmaya başlar. Bu, yazma sürecinde ortaya çıkan ilgisiz fikirlerle yazmaya başlamak, yazının netliğini ve bütünlüğünü tehlikeye atabilir (Lika, 2017). Yazma sürecinde hazırlık aşaması, kısa ve uzun süreli olarak ikiye ayrılır. Kısa süreli hazırlık, yazmadan hemen önce yapabileceğiniz, ilgi çekici ve yönlendirici faaliyetler içerir. Uzun süreli hazırlık ise, öğrencilerin dilbilgisi, imla, noktalama, yazım ve diğer yazılı anlatım konularını iyileştirmek için yapılan çalışmaları içerir (Tekşan, 2001: 18-20).

Planlama

Plan, genel olarak yapılması gereken işlerin belirli bir sıraya göre düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Çağdaş yaşam, planlamaya dayalıdır. Günümüz koşulları, kişisel hayatın günlük işlerinden ülkenin kalkınmasına kadar her alanda, yapılacak işlerin bir plan doğrultusunda yürütülmesini ve bu plana uygun olarak devam etmesini gerekli kılmaktadır (Coşkun, 2016). Karaalioglu (2003: 161-163)'na göre plan, bir konu ile ilgili olarak aklınızdaki fikirleri, olayları ve duyguları mantıklı bir düzenle yazıda yer almasını sağlar, yazılacaklarla ilgili gereksiz ayrıntıları temizler ve yazının her aşamasının birbirine anlamlı bir şekilde bağlanmasına yardımcı olur. Planlama, düzenleme, düzenleyiş ve tertip kelimeleriyle aynı anlama gelir. Plan, bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların mantıklı bir şekilde düzenlenmesidir. Bu nedenle, öncelikle konu seçilir, sınırlandırılır ve bir ana fikre bağlanır. Ardından, bu ana fikre göre bilgi toplanır veya bilgi, birikim ve duygular yoğunlaştırılır. Son olarak, bu fikirler bir birlik ve bütünlük sağlamak için düzenlenir ve bu işleme planlama denir. Yazma işlemi, planlamadan sonra başlar. Plan, yazının temel yapısını ve çatısını oluşturur ve yazara yol gösterir. Yazılı anlatım sürecinde, metnin türüne göre yazma süresinin ilk on beş dakikasının planlamaya ayrılması gerekir. İlköğretimin ilk basamaklarında, yazılacak konu ve anlatım planı öğretmenler tarafından verilir (Temizkan, 2003: 121). Yazılı anlatımda, planlama terimi iki farklı anlamda kullanılır. Birincisi, başlık, paragraf, vb. gibi sayfa düzeniyle ilgili konuları ifade eder. Yani yazının görsel yapısı ile ilgilidir. Bu tür planlamaya, biçim veya dış planlamada denir. Diğeri ise içerikle ilgili planlama olarak tanımlanır, bu tür planlamaya iç planlama denir. Standartlara uygun bir şekilde

düzenlenmiş bir yazı, zaman ve enerji tasarrufu yanı sıra okunmasını ve anlaşılmasını da kolaylaştırır (Aktaş ve diğ., 2003: 65).

Yazma işlemi son aşaması olarak yazma sürecini ifade eder. Yazma sürecinin içinde yer alan alt aşamalardan biri olan planlamadır. Yazılı metin üretme ile sözlü iletişim arasındaki en büyük fark planlama aşamasında ortaya çıkar. Yazılı metin üretme, önceden planlanmış bir planlama etkinliğini gerektirir. Konuşmacının dinleyicinin dikkatini canlı tutmak için söylemi sürdürmek zorunda olduğu yerde, yazar genellikle planlama konusunda daha fazla zaman dilimine sahiptir. Çünkü hem yazmaya başlamadan önce hem de yazma sırasında planlama için fırsatlar vardır (Ulpey ve Uzun, 2000). Yazma konuşmaya göre zamana yayılan bir etkinliktir. Bu yüzden yazma işlemi bu özellik sayesinde yazarlara, metin üretirken planlama yapma fırsatı sunar. Kullanacağı kelime, kavram ve düşünceleri belirleme; bilgileri sıralama, birleştirme, sınıflama, düzenleme ve kontrol etme gibi basamaklardan oluşmaktadır (Göçer, 2010: 187).

Planlamanın temel amacı, yazma sürecinde düşüncelerin oluşması ve yazıya dönüştürülmemesi olarak tanımlanır (Jones, 2014: 53). Bu doğrultuda metin üretim sürecinde, planlama yaparak başlamak, ne yazılacağı (düşünce üretme), nasıl yazılacağı (düzenleme) ve amacın belirlenmesi konularında yol gösterir (Ülper, 2008). Planlama sürecinde yazarlar, yazma işlemi sırasında kullandıkları bilgilerini düzenler. Bu düzenleme, yazarların düz yazı oluşturmasından daha soyut bir işlemdir. Örneğin, düşünceler bir anahtar kelime ile ifade edilebilir. Planlama sürecinin en önemli aşaması düşünce üretmektir (Flower ve Hayes 1981: 372-375). Bu adımda, neden bu konunun seçildiği, neyin anlatılmak istendiği ve eldeki malzemenin ne açıdan düşünceleri desteklediği gibi sorular önem kazanır. Yazma işlemi için amacın belirlenmesi ve somutlaştırılması gereklidir (Beydemir, 2010). Yazarların planlamada ve yazma görevinde başarılı olmaları, belleklerine az stres bırakmasına ve düşüncelerinin daha farkında olmalarına bağlıdır. Geri bildirim almak, yazarların yazılarının biçimini ve içeriğini yeniden değerlendirmelerine ve ek planlama faaliyetleri yapmalarına neden olur. Bu döngüsel etkileşim, yazarların yazılarını iyileştirmesine ve tamamlamasına yardımcı olur (Becker, 2006). Yazarların konu ile ilgili bölümleri belirleme, yazının çerçevesini oluşturma, konuyu araştırma ve düzenlemede yardımcı olur. Adalı (2003: 210). Özellikle konunun basit olduğu durumlarda zihinsel olarak yapılabilir ancak konunun genişlediğinde yazılı bir plan yapmak zorunlu hale gelebilir. Araştırmalar, hazırlık aşamasının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Tekşan, 2001).

Taslak oluşturma

Yazma sürecinin başlangıcında, yazılacak konunun ve amacın belirlenmesi, hedef kitlenin tespit edilmesi ve konu ile ilgili fikirlerin üretilmesi gerçekleştirilir. Bu aşamada, yazıya uygun olan fikirler seçilir ve yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümleri planlanır. Daha sonra taslak metin oluşturulur. Bu aşamada yazının içeriğine odaklanılır ve yazının Şekilsel unsurlarından çok, içeriğine dikkat edilir. Öğrenciler yazının amacını, hedef kitleyi ve yazı türünü tekrar gözden geçirebilir ve öğretmenler de bu süreçte öğrencilere yazının daha başında olduklarını, hatalar yapabileceklerini söyleyerek, yazma yönelik olumsuz tutumlar oluşmasını önler (Akyol, 2010: 113).

Taslak metin, yazarın plan doğrultusunda düşüncelerini sze döktüğü ilk metindir. Bu, yazarın ürünü geliştirmeye başladığı gözden geçirme sürecinin ilk aşamasıdır. Metnin amacını ortaya koyan giriş cümlesi, anafikrin belirtildiği tez cümlesi, her paragrafta yer alan konunun belirtildiği konu cümlesi ve metnin sonlandırıldığını belirten sonuç cümlesi, taslak metnin beş temel bölümünü oluşturur (Bayat, 2019).

Bir yazının kalitesi anında elde edilmeyebilir; bu nedenle birkaç deneme yapmak gerekebilir. Taslak oluşturma sürecinde, öğrenciler yazının dilbilgisi ve biçimsel öğeleriyle değil, öncelikle içeriğiyle ilgilenmelidir (Akyol, 2006). Bu yüzden öğrencilere yeterli zaman tanınarak, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri planlanmalıdır. Öğrencilerin düşünceleri anında not alınmalı, ğretmen ise planları denetlerken doğru sorular sorarak farkındalık oluşmasını sağlanmalıdır. Metnin konusunu ve genelini yansıtan bir başlık belirlenmelidir (MEB, 2018). Öğrenci metnin içeriği üzerinde durmalı ve içeriği oluşturmaya çalışmalıdır. Çocuklar, yazıyı Őekillendirmek için çaba sarf etmeli ama düşüncelerini unutmadan yazıya dkmelidirler. Yazma sürecinde, yazar önceden hazırladığı plan doğrultusunda düşünceleri, bilgileri veya olayları organize etmelidir (Süğümlü, 2016).

Akyol (2006: 98), taslak oluşturma sürecinde öğrencilerin yararlandığı faydalar Şunlardır:

- Öğrenciler, yazma sürecinin henüz başlangıç aşamasında olduklarını, ileride hata yapabileceklerini ve fikirlerini geliştirebileceklerini bilmelidir. Bu aşamada, yeni fikirler ekleyebilir, eski fikirleri çıkarabilir ve yazılarını daha kolay okunur hale getirmek için oklar, çizgiler veya resimler gibi araçlar kullanabilirler. Taslak aşaması birkaç yazma ve yeniden yazma çalışmaları içerebilir.

- Yazının temel unsurlarının öğrenildiği taslak oluşturma aşamasında öğrenciler, noktalama işaretleri, heceleme gibi şekilsel ayrıntılarla fazla uğraşmamalıdır. Taslak metnin içeriği, giriş, konu cümlesi, destekleyici cümleler ve sonuç bölümlerinden oluşmalıdır.

Metnin amacını ortaya koyan giriş cümlesi, anafikrin belirtildiği tez cümlesi, her paragrafta yer alan konunun belirtildiği konu cümlesi ve metnin sonlandırıldığını belirten sonuç cümlesi, taslak metnin beş temel bölümünü oluşturur. Metin oluşturma süreci, konu cümlesinin, destekleyici cümlelerin, sonuç cümlesinin oluşturulmasını ve düşüncelerin belirli yaklaşımla düzenlenmesini gerektiren karmaşık ve bilişsel olarak yorucu bir görevdir (Bayat, 2019).

Gözden geçirme

Flower ve Hayes tarafından geliştirilen bilişsel süreç modelinde, gözden geçirme yazma sürecinin önemli bir parçası olarak görülür. Bu süreç, yazarın düzenli olarak ürettiği metnin bilinçli olarak okunması ve değerlendirilmesi ya da düzeltilmesi amacıyla yapılan bir aktivitedir (Ülper, 2008). Düzenleme, yazma sürecinin önemli bir aşamasıdır. Usta yazarlar, metnin düzenlenmesinin ne kadar önemli olduğunun bilincinde olduklarından, yazma sürecinde harcadıkları zamanın yaklaşık olarak 2-3 saatini metnin düzenlenmesine ayırırlar. Ancak, yazma alanında deneyimsiz olan yazarlar ise metnin düzenlenmesine daha az zaman ayırırlar (vanDijk, Kintsch, 1983: 293). Düzenleme, yazarların daha yaratıcı düşüncelerine ve yeni fikirler keşfetmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, yazarların bu fikirleri tutarlı bir şekilde yapılandırmalarına imkan verir. Ancak, metnin tutarlılığını sağlamak için metnin yazıya geçirilme aşamasında tümceler ve düşünceler arasındaki ilişkilerin de düzenli olarak yapılandırılması gerekir (Ülper, 2008). Gözden geçirme, yazma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamaya kadar yapılan çalışmaların öncelikli olarak içerik üzerinde yoğunlaştığı düşünülür. Bu aşamada, içerikle birlikte yazının dil bilgisi, imla ve şekilselliği de dikkate alınır. Bu aşamada amaç, okunaklı ve anlaşılır bir yazı oluşturmaktır. Bu aşamada, yazıdaki mekanik unsurlar (büyük harflerin kullanımı, noktalama, heceleme, cümle yapısı vb.) ön plandadır. Gözden geçirme aşamasında, yazdıktan sonra bir mola verip daha sonra kontrol etme, düzeltici okuma yaparak yanlışları belirleme ve yanlışları düzeltme gibi üç farklı etkinliğe yer verilir. (Akyol, 2006: 99–100). Yazarlar, düzeltme aşamasında yazılarını öncelikle içerik açısından, daha sonra da biçimsel nitelikleri bakımından değerlendirir ve düzeltirler. İçerikle ilgili düzeltmeler, kelime tercihleri, anlatım bozuklukları, paragraf arası ilişkiler,

metin bütünlüğü, akıcılık ve üslup gibi konularla ilgilidir. Biçimsel nitelikler ise sayfa düzeni, yazım, noktalama, okunaklılık gibi konularla ilgilidir. Düzeltme çalışmaları, gerektiğinde birden fazla kez yapılabilir (Süğümlü, 2016). Herhangi bir metin, bir kez yazıldığında tamamlanmış sayılamaz. Yazarlar, zaman zaman ifade etmek istediklerini doğru bir şekilde yazamayabilir veya hata yapabilirler. Bu nedenle, yazarlar oluşturdukları metinleri gözden geçirmeli ve düzenlemelidirler. Öğrenciler de bu süreçte yazdıkları metinleri hem içeriği hem de biçimsel olarak değerlendirirler. Öğrenciler yazdıkları metinleri gözden geçirirler, hatta öğretmenleri ve arkadaşlarıyla paylaşarak görüş alışverişinde bulunurlar ve metinlerini içeriği açısından değerlendirirler. Daha sonra, yazdıkları metinleri yazım, noktalama, dil bilgisi gibi biçimsel açıları incelerler (Güneş, 2007: 183). Bu aşamada çocuklar, yazdıklarını tekrar okuyarak gözden geçiriyorlar. Bazı çocuklar, yazma sürecinde zorluk çektiğinden taslak oluşturma aşamasını sonlandırıyorlar. Ancak diğer çocuklar, yazılarını daha olgun hale getirmek için taslağı yeniden okuyorlar, sınıf arkadaşları ya da grupları ile paylaşıyorlar ve öğretmenleri ile geri dönüt alışverişinde bulunuyorlar. Bu geri dönütler doğrultusunda yazılarını tekrar düzenliyor (Akyol, 2006: 98- 9). Ön hazırlık ve hazırlık aşamalarında, düşünceler, çağrışımlar, imgeler, düşler veya veriler ve belgeler toplanır. Ardından, bu malzemeler düzenli bir bütünlük içinde seçilerek, sıralanarak ve kurgulanmaya başlanır. Bu aşamada, konunun hangi yönden ve nasıl bir gelişim çizgisi içinde ele alınacağı, düşüncelerin nasıl sunulacağı gibi sorular öncelik taşır. Bu aşamada, çocuklar yazdıklarını okuyarak ve gerekli düzeltmeleri yaparak metinlerini olgunlaştırırlar. Yazdıklarını farklı bakış açılarından değerlendirerek öğrenciler yazılarını olgunlaştırmak için okurlar ve öğretmenler de bu doğrultuda öğrencilere arkadaşlarıyla metinlerini paylaşmalarını isteyebilir (Yılmaz, 2012). Gözden geçirme aşamasında, öğretmen öğrencilerle birebir görüşme yapar. Programda, öğretmenin öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Öğretmen öğrencilere göz teması kurar, yargılamadan kaçınır, her bireyle ilgilenir ve onlara güven aşılar. Ayrıca, öğrencilere yönlendirici sorular yöneltir. Bu aşamada, öğrencilerin de taslağını gözden geçirmeleri ve düzeltmeleri yaparken kendilerine sormaları beklenen sorular programda yer alır (MEB, 2018).

Coşkun'a (2009: 68) göre öğretmenler, yazım, sayfa düzeni ve dil bilgisi kurallarına uygunluk bakımından ortaya çıkan sorunların üzerinde şu çalışmaları gerçekleştirebilirler:

- Seçilen öğrenci metinlerinden bazıları, tepegöz veya projektör gibi araçlarla sınıfta yansıtılarak, belirgin hata ve yanlışlar tek tek gösterilir. Bu uygulama sırasında, öğrencilerin ortak olarak yaptığı hatalar daha çok üzerinde durulur

- Yazım ve dil bilgisi yanlışları çok olan ve az olan metinler fotokopi yoluyla çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin, yanlışları kendi başlarına bulmaları ve kâğıt üzerinde işaretlemeleri istenir. Daha sonra öğretmen yanlışları gösterir ve öğrencilerin kendi işaretleriyle karşılaştırmalarını ister.

Birçok yazar, yazdıkları metnin eleştirel bir bakış açısından değerlendirilmesinin zorluğunun farkındadır. Bu nedenle, yazarlar yazdıklarını bir süre bir kenara bırakıp, aradan belli bir zaman geçmesi beklerler. Bu şekilde yazarlar, yazdıklarını sadece çok uzun bir süre sonra yeniden inceleme fırsatı bulurlar ve bu metinleri bir yabancıyla gözüyle okuyabilirler (İpşiroğlu, 2006).

Yayımlama

Yazma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada yazma süreci tamamlanır ve yazma ürünü son hâlini alır. Oluşan ürün, yayımlama ve paylaşma sayesinde hedef kitleye sunulur. Öğrencilerin oluşturdukları yazma ürünlerini sunmaları teşvik edilmelidir, bu sayede öğrenciler yazmaya daha istekli hâle gelirler. Sınıf ortamında yayımlama ve paylaşma aşaması sözel olarak gerçekleşir (Tabak ve Göçer, 2013).

Bu aşama, öğrencinin yazdığı metni başkalarına sunma aşamasıdır. Öğrenci ilk olarak yazdığı metni sınıf arkadaşlarına okuyarak ve öğretmeni ile paylaşabilir. Ayrıca, öğretmen öğrencinin yazısını sınıf ve okul panosunda asarak, okul gazetesinde veya dergide yayımlayarak başkaları ile paylaşabilir. Bu aşamada yazı gerçek hayatta sunulur ve yayımlama ve paylaşma farklı şekillerde olabilir. Bu aşamada öğrencinin gönüllü olarak yazılarını paylaşması esastır. Örneğin, öğrencilere yazdıklarını sınıf arkadaşları veya başkaları ile paylaşma fırsatı tanımak sözel paylaşım yoludur (Şentürk, 2009). Bu amaçla, metinlerini sınıf veya okul gazetesinde yayımlayabilirler, okul veya sınıf panosuna asabilirler, çocuk dergilerine gönderebilirler, internette yayımlayabilirler, ailelerine ve okul dışındaki arkadaşlarına okutabilirler, mektup arkadaşlarına gönderebilirler, drama hâline dönüştürebilirler, kitapçıklar oluşturabilirler veya çeşitli yarışmalara katılabilirler (Akyol, 2010; Cavkaytar, 2010; Coşkun, 2007; Tompkins, 2000). Yazma sürecinde öğrenciler tarafından en çok ihmal edilen aşamadır. Öğrencilerin yazdıklarını başkalarıyla paylaşmaları son derece önemlidir çünkü bu, onların ilerideki

yazma çalışmalarına duydukları isteği arttırır. Öğrencilerin yazdıklarını öğretmenleri, arkadaşları, aile bireyleri ve uzak çevredeki insanlarla paylaşması teşvik edilmelidir (Süğümlü, 2016).

İKİNCİ BÖLÜM

KONUyla İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1. YAZMA İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.1. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Graham ve Perin'in (2007) yaptıkları meta analiz çalışması, ergenlerin çoğunluğunun okulda, işyerinde veya kişisel yaşamlarında başarılı olmak için ihtiyaç duydukları yazma yeterliliğini geliştirmediklerine dair önemli bir endişe olduğunu, gençlerin neden iyi yazmadığına dair yaygın bir açıklama olduğunu, okulların bu karmaşık beceriyi öğretme konusunda iyi bir iş çıkarmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Yazarlar, ergenlere yazmayı öğretmek için etkili öğretim uygulamalarını belirleme çabasıyla, çabalarını deneysel ve yarı deneysel çalışmalara odaklayarak yazma müdahale alanyazınının (4-12. Sınıflar) bir meta-analizini yürüttüler. Yazma kalitesi için 154 etki boyutu veren 123 belge buldular. Yazarlar, şu 11 müdahale için ortalama bir ağırlıklı etki büyüklüğü (parantez içinde gösterilmiştir) hesaplamışlardır: strateji talimatı (0,82), özetleme (0,82), akran yardımı (0,75), ürün hedefleri belirleme (0,70), kelime işlem (0,55), cümle birleştirme (0.50), sorgulama (0.32), ön yazma etkinlikleri (0.32), süreç yazma yaklaşımı (0.32), model çalışması (0.25), dilbilgisi öğretimi (-0.32).

Mason, Snyder, Sukhram ve Kadem (2006) Açıklayıcı materyalleri anlamak ve yazmak birçok öğrenci için zordur. Bununla birlikte, içerik sınıf etkinlikleri ve değerlendirme görevleri, genellikle öğrencinin okuması ve ardından uzun yazılı yanıtlar çerçevesinde yapılandırılır. Konular arası bu çoklu yoklama tasarımı, TWA (Okumadan Önce Düşün, Okurken Düşün okuyun, okuduktan sonra düşünün) ve PLANLAR (Hedefleri seçin, Hedeflere ulaşmanın yollarını listeleyin, Notlar alın ve Sıralı notlar alın). Sözlü ve yazılı tekrarlarla ölçülen öğrenci performansı, öğretimin ardından iyileşti ve sürdürüldü. Öğrenciler öğretim kadar stratejileri de beğendiler ve TWA + PLAN'ların okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğine inandılar. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin hem okuma hem de yazma becerilerinde gelişme tespit edildi. Ayrıca, öğrencilerin eğitimi ve bu stratejileri sevdikleri ve bu stratejilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğine inandıkları rapor edildi.

1.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Ungan ve Arıcı (2008), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi" isimli bir çalışmada, Kütahya il

merkezindeki üç okulda öğrenim gören 193 ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kullanılarak yazılı anlatım uygulama çalışması yapılmıştır ve yazılı anlatımda yaptıkları hatalar incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin genellikle imla ve noktalama işareti ve kelime yanlışları yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yazılı anlatımda ekonomik durum ve cinsiyetinde önemli faktör olduğu belirlenmiştir.

Özkan (2008) Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve fen başarıları arasındaki ilişkileri keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, bu değişkenler arasındaki potansiyel ilişkilerin bir modeli önerilmiş ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilmiştir. (a) öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenme yaklaşımlarını, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ve fen başarısını doğrudan etkileyeceği, (b) öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımları ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımlarının fen bilimleri ile ilgili olacağı varsayılmıştır. Başarı ve (c) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarıyla ilişkili olması beklenmiştir. Ankara'nın Çankaya ilçesindeki 21 devlet ilköğretim okulundan toplam 1240 yedinci sınıf öğrencisi, öğrencilerin (a) epistemolojik inançlarını (Bilginin Kesinliği, Bilginin Gelişimi, Bilmenin Kaynağı ve Bilmenin Gereğesi hakkındaki inançlar) değerlendirmek için tasarlanmış ölçekleri tamamladı. (b) benimsenen öğrenme yaklaşımları (ezberci veya anlamlı), (c) kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin kullanımı ve (d) fen başarısı incelenmiştir. Öğrencilerin epistemolojik inançlar anketine verdikleri cevapların faktör analizleri, bu inançların çok boyutlu yapısını desteklerken, Batı ülkelerinin bulgularından farklı bazı özellikler tespit edilmiştir. Epistemolojik inançlar, beklendiği gibi öğrenme yaklaşımlarına ve fen başarısına önemli bir katkı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının, modeldeki fen başarısını etkileyen öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Beklenenin aksine öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının fen başarıları ile doğrudan ilişkili olmadığı görülmüştür.

Maltepe (2006) tarafından gerçekleştirilen "Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışma Türkçe dersi yazma becerileri ve öğrencilerin kompozisyon yazma becerileri ile yaratıcı yazma yaklaşımı açısından incelenmiştir. Karma bir araştırmadır. Sonuç olarak, öğrencilerin, yazılarında yaratıcılık açısından aktarmacı ve değişime açık olmayan bir

düşünce sergilediklerine; farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıklarına ve özdeşim kurmamaya ulaşılmıştır. Ayrıca, yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır.

2. ÖZ DÜZENLEME İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi kapsamında yürütülen çalışmalar genel olarak üç eğitim modelinde ele alınmıştır. Bunlar; Kademeli Beceri Edinimi Modeli, Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli (ÖDSG) ve Bilişsel Strateji Öğretimi Modeli'dir. En yaygın olanı ÖDSG modelidir. SRL, basit ve doğrudan tanımlanamayan karmaşık bir yapıdır ve eğitim psikologları farklı teorik modeller önermiş ve SRL hakkında teorik olarak ilgili ve pragmatik bilgiler üretmek için çalışmalar yürütmüşlerdir. Araştırmacılar öz düzenleme öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilişkilendirilebilecek öğrenen özellikleri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Özkan, 2008).

2.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Mason, Snyder, Sukhram, and Kedem (2006) bu çalışma, bir hiper ortam öğrenme ortamı ile ergenlerin dolaşım sistemi hakkında öğrenmeleri üzerindeki üç yapı iskelesi koşulunun etkinliğini incelemektedir. Yüz on bir ergen (n=111), üç yapı iskelesi koşulundan (uyarlanabilir iskele (AS), sabit iskele (FS) veya iskelesiz (NS)) birine rastgele atandı ve öğrenmek için bir hiper ortam ortamı kullanmak üzere eğitildi. Öğrencilerin konuya ilişkin zihinsel modellerindeki niteliksel değişiklikleri ve bildirimsel bilgilerindeki niceliksel değişiklikleri ölçmek için ön test ve son test verileri toplanmıştır. 40 dakikalık öğrenme görevi sırasında, her koşulun öğrencilerin öğrenmelerini düzenleme şeklini nasıl etkilediğini incelemek için sözlü protokoller toplandı. Bulgular hem AS hem de NS koşullarındaki öğrencilerin FS koşulundakilere göre önemli ölçüde daha fazla bildirimsel bilgi kazandığını ortaya çıkardı. Ayrıca, AS koşulu, öğrencilerin zihinsel modellerindeki kayma ile diğer koşullardan önemli ölçüde daha fazla ilişkilidi. Zihinsel modellerindeki bu önemli değişimlerle ilişkili olarak, AS durumundaki öğrenciler, önceki bilgileri planlayarak ve etkinleştirerek, bilişsel aktivitelerini ve öğrenme hedeflerine doğru ilerlemelerini izleyerek, çeşitli etkili stratejiler kullanarak ve uyarlanabilir yardım aramaya katılarak öğrenmelerini düzenlediler. Hiper ortam ile öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için yapı iskelelerinin tasarımına yönelik çıkarımlar sunulmaktadır.

Stoeger ve Ziegler (2005) yaptıkları çalışmada akademik başarısızlığın temel nedenlerini hedefleyen bir ilköğretim sınıfı öz-düzenlemeli öğrenme programının değerlendirilmesi anlatılmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, 1200 öğrenciden oluşan bir örnekleme belirlenen 36 dördüncü sınıf üstün zekâlı matematikten başarısız olmuştur. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) tarafından geliştirilen eğitim programı matematik konusunun düzenli sınıf içi öğretimi çerçevesinde altı hafta boyunca yürütülmüştür. Bir dizi olumlu eğitim etkisi istatistiksel olarak doğrulanabilir. Genel olarak, eğitim başarısızlığı azaltmaya yönelik müdahaleler için uygun görülmüştür. Öz-düzenleyici öğrenme davranışları ile akademik başarı ve matematik tutumları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Broda, Ekholm ve Zumbunn (2020), yaptıkları çalışmada, yazma sırasında öğretmen tarafından bildirilen ve öğrenci tarafından bildirilen öz düzenleme davranışları arasındaki tutarsızlığın, öğrencilerin yazma becerisi ve diğer demografik özellikleri kontrol edildikten sonra öğrencilerin yılsonu yazma notlarıyla ne ölçüde ilişkili olduğunu inceliyoruz. Orta Atlantik ABD'sindeki büyük, kapsamlı bir banliyö okul bölgesine kayıtlı 201 orta sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmamızın sonuçları, yazma becerisi, öğrenci benliği kontrol edildikten sonra öğretmen tutarsızlığı ve notlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Reynold ve Perin (2006) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğretimi için iki tekniği karşılaştırdı. Öğrencilerin açıklayıcı metin kaynaklarından yazmaları, yaygın ama zor bir akademik yazma görevidir. Sınıf sosyal bilgiler içeriği kullanılmıştır. Grafik düzenleyiciler kullanarak metin özelliklerine odaklanan metin yapısı öğretimi (TSI), De La Paz'dan (1999) uyarlanan ve not almayı, oluşturma, düzenleme ve gözden geçirme ve kendi kendini izleme. Geleneksel talimat kontrolüyle karşılaştırıldığında, her tekniğin, PWS, yazma kalitesi ve içerik bilgisi üzerinde ve PWS, ana fikirlerin yazılı özete dahil edilmesi üzerinde etki ettiği saptanmıştır.

2.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Altun (2005) Bir doktora tez çalışması olan "Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Matematik Başarısı Üzerindeki Etkileri" adlı çalışma 472 öğrenci üzerinde öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısını nasıl yordadığı incelenmiştir. Öğrencilerin stratejileri öz-yeterlik algıları ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme MSLQ ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin

derslerden aldıkları not dönem sonu notu olarak geçmiştir. Sonuçlar çabanın düzenlenmesinin matematik başarısı açısından anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan “ İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü” adlı çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin motivasyonel inançlarının ve öz-düzenleme stratejilerinin MSLQ kullanılarak matematik başarısını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu çalışmada, dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. İlköğretim 8. sınıfına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuç olarak, motivasyonel inançların ve öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısına ilişkin varyansın %30'unun açıklandığı ve bilişsel strateji kullanımının en güçlü yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Uygun (2012), “ Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim 5.sınıfta okuyan 66 öğrencinin Türkçe öğretim programında yer alan yazma çalışmalarının, yazılı anlatımına, öz düzenleyici yazma becerisine, tutuma ve kalıcılığa etkisini ve görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Karma yöntem kullanılmıştır. Yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri ve tutumları ilgili ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Çıkan sonuçlarda öz düzenlemeye yönelik deney grubunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Gümrücü Bilgiççi (2021), “Öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisi ” isimli çalışmasında araştırma, 60-72 aylık çocuklardan oluşan bir anaokulunda eğitim almakta olan iki ayrı sınıfta, çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile öğrenme davranışlarını belirlemek amacıyla "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Desteklemek amacıyla deney grubundaki öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Etkinlikler deney grubundaki çocuklara 10 haftalık süre içerisinde toplam 24 etkinlik olmak üzere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan çocukların öğrenme davranışlarının ve öz düzenleme becerilerinin daha yüksek beceri gösterdiği belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, araştırmacının rolü, verilerin analizi konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

1. YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma da amaç, insanların yaşamlarından nasıl anlam çıkardıklarına dair bir anlayışa ulaşmak, anlamlandırma sürecini (sonuç veya üründen ziyade) tasdik etmek ve insanların yaşadıklarını nasıl yorumladıklarını tanımlamaktır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Nitel araştırma, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan, tümevarımcı bir yaklaşımla gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırma yöntemleri, doğal ortama duyarlı olması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması ve alguların ortaya konmasını sağlaması gibi önemli özelliklere sahiptir. Ayrıca nitel araştırma deseninde esneklik de önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılacak dört temel yöntem vardır. Bunlar, odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemidir. Bunlardan en yaygın olarak kullanılan görüşmedir. Görüşmenin yanında doküman analizi de nitel araştırma süresince sıklıkla kullanılır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin görüşlerini incelemektir. “İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Yazma” isimli çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırma durum çalışması desenindedir. Durum çalışması bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinin Şehitkâmil ilçesindeki merkez ilkokullarından birinde 4. sınıfta öğrenim gören 54 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken kolay ulaşılabilir olduğu için uygun örnekleme

kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir

Tablo1'de katılımcıların cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumuna yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken		F
Cinsiyet	Kadın	27
	Erkek	25
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	26
	Ortaokul	14
	Lise	7
	Okula gitmedi	2
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	12
	Ortaokul	20
	Lise	17

Tablo1 'de görüldüğü üzere çalışma grubunda 27 kadın, 25 erkek olmak üzere 52 kişi yer almaktadır. Katılımcıların anne öğrenim durumu İlkokul düzeyinde (26), ortaokul düzeyinde (14), Lise (7) ve Okula gitmedi (2) şeklindedir. Katılımcıların baba öğrenim düzeyi ise İlkokul (12), Ortaokul (20) ve Lise (17) şeklindedir.

3. VERİ TOPLAMA ARACI VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

3.1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ilkökul öğrencilerinin yazma becerisine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, soruların ifade tarzı ve sıralanışı önceden belirlenmiştir. Bu sayede görüşmeciler aynı sorulara cevap vererek, cevapların karşılaştırabilirliği artırılmıştır (Düzdün, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar, kişilere sınırlı(kısmi) bir esneklik sağlayarak soruları yeniden düzenleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeciler genellikle önceden belirlenmiş bir dizi soru veya temaya odaklanır, ancak bu sorular aynı zamanda konuşmanın daha doğal bir akışını ve görüşülen kişinin ek konuları veya belirli noktaları açmasına olanak tanır. Bu yapılandırma, görüşmecinin daha derinlemesine bilgi toplamasına ve görüşülen kişinin deneyimleri, görüşleri ve kişiliği hakkında daha iyi bir fikir edinmesine olanak tanır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın problem durumu göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazın taranmış, Türkçe Dersi (1-4. Sınıflar) Öğretim Programındaki kazanımlar incelenmiş ve öz düzenleme alanında hazırlanan ölçekler incelenerek forma son şekli verilmiştir (Özbay, 2008; Müldür, 2017). Hazırlanan form üç alan uzmanına sunulmuştur. Düzenlemelerin ardından forma son hâli verilmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar dışında beş öğrenci pilot görüşme yapıldıktan sonra, ses kaydının yazıya dökümü yapılmıştır. Alan uzmanlarından, dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesi istenmiş böylece bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliği saptanmıştır. Bu çalışmanın ardından görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu Ek-2’de verilmiştir. Belirlenen görüşme soruları şunlardır:

- 1.İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerine ilişkin motivasyonları nedir?
- 3.İlkokul 4.sınıf öğrencilerin yazı yazma etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedirler?
- 4.İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerini nerede gerçekleştirmektedirler?
- 5.İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazmaya başlamadan önce ne yapmaktadır?
6. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde nasıl bir yol izlemektedir?
7. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
- 8.İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde zorluk yaşadıklarında ne yapmaktadır?
9. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinlikleri nasıl değerlendirmektedir?

3.2. HİKÂYE KONUSU SEÇİM FORMU

Hikâye konusunun seçiminde bazı durumlar dikkate alınmıştır. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek, fikirlerini yansıtabilecekleri, yazmaya istek duyabilecekleri konuların olmasına dikkat edilmiştir. Bu hususlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından ideal dost nasıl olmalı?, piknikte bir gün, hayalinizdeki okul, hayvan sevgisi, kamp

yapmak, doğa gezisi gibi konu belirlenmiştir. Sonrasında bu konular üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların konulardan hangilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine yazdırılacak metin için uygun olacağını düşünmeleri istenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte üç konu belirlenmiştir.

Bu konularla ilgili pilot çalışmada belirlenen öğrencilerden hikâye yazması istenmiştir. Öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri konu hatırlatıcı görselle birlikte hikâye yazmaları için onlara sunulmuştur. Sunulan görselli çalışma etkinliği Ek.2’ de verilmiştir.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrenci metinleri 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’ndeki maddeler doğrultusunda örneklendirilmiştir. Bu ölçek nitelikli yazma öğretimiyle ilgili bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca binaen Amerika’da bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NWREL) araştırmacıları tarafından 1980’li yıllarda geliştirilmiştir (Grundy, 1986). Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum olarak yedi başlık altında toplanmıştır.

4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, müdür yardımcısı odasında, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Her bir katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelere ait tarih ve süre bilgileri de Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Görüşmelere Ait Tarih ve Süre

Katılımcı	Tarih	Süre
Ö.1	01.04.2022	3.13
Ö.2	01.04.2022	2.40
Ö.3	01.04.2022	05.01
Ö.4	01.04.2022	04.31
Ö.5	01.04.2022	03.01
Ö.6	01.04.2022	04.32
Ö.7	01.04.2022	07.55
Ö.8	01.04.2022	04.29
Ö.9	01.04.2022	03.21
Ö.10	01.04.2022	04.06
Ö.11	08.04.2022	04.34
Ö.12	08.04.2022	03.43
Ö.13	08.04.2022	05.25

Tablo 2 (Devam). Görüşmelere Ait Tarih ve Süre

Katılımcı	Tarih	Süre
Ö.14	08.04.2022	04.50
Ö.15	08.04.2022	03.34
Ö.16	08.04.2022	03.41
Ö.17	08.04.2022	05.08
Ö.18	08.04.2022	06.51
Ö.19	08.04.2022	03.16
Ö.20	08.04.2022	02.46
Ö.21	08.04.2022	06.32
Ö.22	08.04.2022	03.02
Ö.23	08.04.2022	06.16
Ö.24	08.04.2022	02.27
Ö.25	08.04.2022	04.06
Ö.26	08.04.2022	05.40
Ö.27	08.04.2022	04.27
Ö.28	08.04.2022	04.09
Ö.29	08.04.2022	05.03
Ö.30	08.04.2022	04.21
Ö.31	22.04.2022	04.04
Ö.32	22.04.2022	05.52
Ö.33	22.04.2022	04.10
Ö.34	22.04.2022	04.58
Ö.35	22.04.2022	02.47
Ö.36	22.04.2022	02.05
Ö.37	22.04.2022	03.58
Ö.38	22.04.2022	02.53
Ö.39	22.04.2022	04.57
Ö.40	22.04.2022	05.34
Ö.41	22.04.2022	03.43
Ö.42	22.04.2022	05.17
Ö.43	22.04.2022	05.12
Ö.44	28. 04.2022	04.24
Ö.45	28. 04.2022	04.53
Ö.46	28. 04.2022	05.10
Ö.47	28. 04.2022	04.13
Ö.48	28. 04.2022	02.53
Ö.49	28. 04.2022	03.41
Ö.50	28. 04.2022	04.55
Ö.51	28. 04.2022	06.00
Ö.52	28. 04.2022	04.13

Veri toplama aşamasına geçilmeden gerekli izin alınmıştır. Görüşmeler bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanma süreci

01.04.2022 tarihinde başlayıp 28.04.2022 tarihinde sona ermiştir. Görüşme süresi bir kişiyle ortalama 4 dakika sürmüştür. İlkokul 4. sınıfta okuyan 52 öğrenci ile gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların izinleri alınarak veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcıların gerçek kimliklerine yer verilmemiş ve her katılımcıya bir numara verilmiştir. Görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin sağlamış olduğu kolaylıklar sayesinde sorulara derinlemesine cevaplar alınmaya çalışılmış ve süreç bu şekilde tamamlanmıştır.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Analiz sürecinde, veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri derinlemesine incelemeye tabi tutarak kavramlar ve temalar ortaya çıkarır. Bu süreçte veriler kodlanır ve belirlenen kodlar tema, alt tema ve kategori bazında gruplandırılır (Yıldırım ve Şimşek). Araştırmada öğrencilerden elde edilen görüşme notları öncelikle Microsoft Office Word programında yazılmıştır. Daha sonra görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmanın temel problemleri için elde edilen bulgular ile birlikte yorumlanmıştır (Ertuş, 2017). Glesne'ye göre (2013: 269), teorik bakış açınız verilerinizi analiz etmek için seçtiğiniz kodlama yolunu yansıtacaktır. Bu beklenen bir durumdur. Ancak, verilerinizi önceden hazırlanmış bir kod setiyle analiz etmekten kaçınmak gerekir. Satır satır kodlama yaparak verilerinize odaklanırsınız ve verilerin sunduğu kavramları keşfedersiniz.

Nitel araştırmalarda çok sayıda ve çeşitli verilerin analiz edilmesi, araştırmacı için zorlu bir görevdir. Nitel araştırmada analiz süreci verilerin düzenlenmesi, ön okunması, kodlanması, temalara ulaşılması, sunulması ve yorumlanması aşamalarından oluşur. Bu adımlar arasında bir bağlantı vardır ve analiz süreci verilerin sunum sürecinde sarmal bir faaliyettir (Creswell, 2013). Kodlar, gerçek kelimeler, davranışlar ve araştırmacının yaratıcı anlayışı gibi farklı kaynaklardan elde edilir (Marshall ve Rossman, 2011).

Nitel araştırmada, araştırmacı nitel araştırmacının rolünden net bir şekilde ayrılır. Nitel araştırmacı, alan çalışması yapar, direk olarak katılımcılarla iletişim kurar ve onların deneyimlerini yaşayarak verileri toplar. Nitel araştırmacı, alan çalışması yaparken uzun süre kalır, gözlemler yapar ve görüşmeler yapar. Nitel araştırmacı ürünlerin yerine süreçlerle ilgilenir (Fraenkel vd., 2012)

Araştırmacılar, katılımcıları önemli bir bilgi kaynağı olarak görür ve açık ve esnek bir tutum izleyerek, ilgili araştırma sorusuna ilişkin olarak mümkün olan en ayrıntılı ve

derinlemesine bilgi toplamaya çalışır. Ayrıca, araştırmacının empati becerilerine sahip olması, görüştüğü kişinin bakış açısını anlamaya çalışması çok önemlidir. Bu sayede, araştırmaya katılan kişiler arasında daha etkili bir iletişim kurulur ve görüşülen kişi daha samimi bir şekilde algılarını ve tecrübelerini paylaşabilir (Yıldırım,1999).

Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından word'e aktarılmıştır. Daha sonra iki araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde her bir soru için ön kodlamalar yapmışlardır. Daha sonra ise ortak olarak işaretlenen maddeler ile tema, alt temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Burada araştırmacı ve uzman tarafından aynı anda işaretlenmiş ya da işaretlenmemiş maddeler "görüş birliği" olarak kabul edilir. Araştırmacı veya uzmanın aynı soru için farklı görüş belirttikleri tema ve alt temalar "görüş ayrılığı" olarak kabul edilir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Hubberman'ın (Miles ve Hubermann, 1994), $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanır. Eğer güvenilirlik %70'in altında çıkarsa maddeler üzerinde yeniden çalışmak gerekiyor; güvenilirlik %70'in üstünde çıkarsa güvenilirlik sağlanmış demektir. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği birinci soru için %82, ikinci soru için %80, üçüncü soru için %87,5 ve dördüncü soru için %80, beşinci soru için %100, altıncı soru için %83 olmak üzere ortalama % 85,30 çıkmıştır. Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Nitel bulgular verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan ana temelardan hareketle ele alınmıştır. Bu çerçevede nitel bulgular “Motivasyon Temasına İlişkin Bulgular”, “Hedef Belirleme Temasına İlişkin Bulgular”, “Destekleme Temasına İlişkin Bulgular”, “Süreci İzleme Temasına İlişkin Bulgular” ve “Kontrol Temasına İlişkin Bulgular” olmak üzere beş alt başlıktan oluşmaktadır.

1. MOTİVASYON İLE İLGİLİ BULGULAR

1.1. YAZMA ETKİNLİKLERİNİ SEVİYOR MUSUN?

Kendilerine yöneltilen birinci sorunun yanıtına ilişkin öğrencilerin sahip oldukları düşünceler ile ilgili frekans dağılımları Tablo3’ de verilmiştir.

Tablo 3. ‘Yazma Etkinliklerini Seviyor Musun?’ Sorusuna İlişkin Görüşleri

Yazma ile ilgili hissettikleri	F
Seviyorum	31
Sevmiyorum	18
Toplam	49

Öğrencilere yazma çalışmalarını seviyor musun sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerden 31 tanesi bu soruya seviyorum, 18 tanesi sevmiyorum ve 2 tanesinin ise bu konuda fikir belirtmediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları ‘Yazma etkinliklerini seviyorum.’ (3), ‘Yazma etkinliklerini seviyorum, eve gidince günlüğüme ne yazsam diye düşünüyorum.’ (20), ‘Yazı yazmayı az çok seviyorum’ (23), ‘Yazı yazmayı seviyorum.’ (42); bazıları ise ‘Yazma etkinliklerini sevmiyorum. Sadece derslerde yazıyorum.’ (35), ‘Yazı yazmayı sevmiyorum.’ (24) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

1.2. NEREDE YAZI YAZIYORSUN?

Kendilerine yöneltilen ikinci sorunun yanıtına ilişkin öğrencilerin sahip olduğu düşünceleri ile ilgili frekans dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. ‘Nerede Yazı Yazıyorsun?’ Sorusuna İlişkin Görüşleri

Yazı Yazdıkları Yerler	F
Okulda	51
Evde	33
Toplam	84

Öğrencilere yazı yazdıkları yerler sorulduğunda evde ve okulda yazdıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğu okulda yazı yazmaktadır. Öğrencilerin bazıları (33) ise evde de yazı yazdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri “*Öğretmenimiz yazı yazdırıyor. Özellikle Türkçe dersinde yazı yazıyoruz.*” (4), “*Öğretmenim yazdırıyor, kitapta başlık veriyor biz devam ettiriyoruz.*” (9), “*Öğretmenimiz yazı yazdırıyor. Okulda daha çok bilgilendirici metin yazıyoruz.*” (40); bazıları ise; “*Okul dışında da yazıyoruz öğretmenim. Mesela biz arkadaşlarla telefonda konuşuyoruz öğretmenim. Mesela diyoruz ki ne yazalım. İşte mesela bir karga ile bir kuş. Mesela iki satır öğretmenim ben konuşup yazıyoruz, iki satır arkadaşım konuşuyor yazıyoruz.*” (6), “*Evde yazıyorum. Hikâye uyduruyorum öğretmenim.*” (7), “*Okul dışında da yazıyorum. Hocam kendi kendime şiir falan yazmaya çalışıyorum.*” (36) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

1.3. NASIL BİR ORTAMDA YAZI YAZARSIN?

Kendilerine yöneltilen ikinci sorunun yanıtına ilişkin öğrencilerin sahip olduğu düşünceleri ile ilgili frekans dağılımları Tablo5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Nasıl Bir Ortamda Yazı Yazarsın?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Yazı Yazdıkları Ortam	F
Sessiz, sakin bir ortam	36
Dikkatimin dağılmayacağı bir ortam	8
Gürültülü ortam	5
Sadece kendimin olduğu ortam	4
Toplam	53

Öğrencilere “Nasıl bir ortamda daha rahat yazı yazarsın?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile ilgili öğrenci görüşleri; Sessiz, sakin bir ortam (36), Dikkatimin dağılmayacağı bir ortam (8), Gürültülü bir ortam (5) ve Sadece kendimin olduğu ortam (4) şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan bazıları; “*Dikkatimin dağılmayacağı bir ortamda daha güzel yazarım. Dikkatimin dağılacağı bir ortam olduğunda daha tekrar yazmaya başlarım.*” (20), “*Öğretmenim sakin, huzurlu bir ortamda daha rahat yazıyorum.*” (13), “*Gürültülü ortamda da yazabiliyorum*” (5), “*Arkadaşlarımın bağırmadığı sessiz, ses çıkarmadıkları bir ortamda yazı yazmayı tercih ederim.*” (32), “*Hiç kimsenin bana karışmadığı, sessiz bir ortamda yazarım.*” (25) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

2. HEDEF BELİRLEME İLE İLGİLİ BULGULAR

Öğrencilere “ Yazmaya başlamadan önce ne yaparsın?” sorusu yöneltildiğinde yazdıkları metin türlerini belirledikleri, yazma amaçlarını belirledikleri ve yazmaya başlamadan önce neler yaptıkları alt temalara ulaşılmıştır.

2.1. NE TÜR YAZILAR YAZARSIN?

Tablo 6. “ Ne tür yazılar yazarsın ?” sorusuna ilişkin görüşleri

Metin Türleri	Frekans
Hikâye	31
Şiir	27
Bilgilendirici Metin	11
Masal	8
Günlük	4
Toplam	81

Öğrenciler en çok hikâye yazma, sonra şiir yazma, daha sonra bilgilendirici metin yazma, masal yazma ve en az günlük yazmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

2.2. “YAZMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE NE YAPARSIN?”

Yazma Öğelerini Belirleme

Tablo 7 ‘de öğrencilerin yazmaya başlamadan önce yazma öğelerini belirleme hakkındaki bilgilerini göstermektedir.

Tablo 7. Yazma Öğelerini Belirlemeye İlişkin Görüşleri

Yazma Öğeleri	F
Konu belirleme	40
Kahraman belirleme	38
Başlık belirleme	31
Ana fikir belirleme	25
Olay belirleme	17
Yer belirleme	13
Zaman belirleme	10
Toplam	174

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında öğrencilerle yapılan görüşmelerde yazma öğeleriyle ilgili toplam 7 birim öğeye sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bilgiler yazmaya başlamadan önce konu belirleme (40), Kahramanları belirleme (38), başlık belirleme (31), ana fikir belirleme (25), olay belirleme (17), yer

belirleme (13), zaman belirleme (10) ile ilgilidir. Katılımcılardan bazıları “ *Mesela bir şiir yazacağım konusunu düşünürüm. Hikâye yazacağım zaman kahraman düşünürüm, olayın geçtiği yeri, nasıl ilerlediğini, nerede ve ne zaman geçtiğini belirlerim.*” (51), “ *metnin nasıl olacağını düşünüyorum ona göre yazıyorum. Mesela kahramanları, ana fikir, konu, olay, olay yeri ve zaman bunları planlayarak yazıyorum.*” (23) biçiminde görüş belirtmişlerdir.

2.3. YAZMA AMAÇLARI

Tablo 8’de öğrencilerin yazmaya başlamadan yazma amaçlarını belirleme hakkındaki bilgilerini göstermektedir.

Tablo 8. Yazma Amaçlarını Belirlemeye İlişkin Görüşleri

Yazma Amaçları	F
Öğrenmek için yazma	8
Bir olayı anlatmak için yazma	6
Günümü anlatmak için yazma	4
Öğretmene göstermek için yazma	4
Sevdiği için yazma	4
El yazısının gelişmesi için yazma	3
Eğlence için yazma	3
Toplam	28

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında öğrencilerle yapılan görüşmelerde yazma amaçlarıyla ilgili toplam 7 birim ögeye sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bilgiler yazmaya başlamadan önce yazma amacının belirlenmesinde Öğrenmek için yazma (8), Bir olayı anlatmak için yazma (6), Günümü anlatmak için yazma (4), Öğretmene göstermek için yazma (4), Sevdiği için yazma (4), El yazısının gelişmesi için yazma (3), Eğlence için yazma (3) ile ilgilidir. Katılımcılardan bazıları “ *Konuya, karakterlere nasıl bir yol izleyeceğime, bir de karakterin ne gibi sözler söyleyeceğine karar veririm*” (43), “ *Yazmaya başlamadan önce başlığı belirlerim. Kahramanları belirlerim. Karakterleri belirlerim. Konuyu ve ana fikri belirlerim.*” (3), “ *Yazmaya başlamadan önce hazırlanıyorum. Odama geçiyorum, kalemimi defterimi hazırlıyorum. Metnin konusunu, kahramanını, ana fikri ve başlığı belirliyorum. Metne başlamadan önce ara sıra internetten araştırma yapıyorum. Genellikle günümü anlatmak için yazıyorum.*” (13), “ *Gerekli eşyalarımın yanında olmasına dikkat ediyorum. Noktalama işaretlerine ve kahramanlara dikkat ediyorum. Kahramanların isimlerine, kahramanların nerede olacağına, olayları nasıl yapacağıma ve başlığı düzgün yazmaya*

dikkat ediyorum. Yazma amacım bilgi vermek. Bilgi vermek için yazıyorum.” (27) biçiminde görüş belirtmişlerdir.

3. SÜRECİ İZLEME İLE İLGİLİ BULGULAR

3.1. “YAZARKEN NASIL BİR YOL İZLERSİN? NELERE DİKKAT EDERSİN?”

Tablo 9’de öğrencilerin yazarken dikkat ettikleri konular hakkındaki bilgilerini göstermektedir.

Tablo 9. “Yazarken Nasıl Bir Yol İzlersin? Nelere Dikkat Edersin?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Konular	F
Noktalama işaretleri	46
Yazım kuralları	
Büyük harflerin yazılışı	27
Başlık	9
Paragraf başı	4
Kelimelerin yazılışı	4
Metnin Bölümleri	26
5N 1K	17
Gözden Geçirme	15
Düzeltilme	15
Düşünceyi Geliştirme Teknikleri	
1. Karşılaştırma	5
2. Örnek verme	4
3. Tanım Yapma	2
4. Sayısal verilerden yararlanma	2
Toplam	161

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında öğrencilerle yapılan görüşmelerde yazma amaçlarıyla ilgili toplam 6 birim ögeye sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bilgiler yazarken dikkat ettikleri konular Noktalama işaretleri (46), Yazım kuralları; Büyük harflerin yazılışı (27), Başlık (9), Paragraf başı (4), Kelimelerin yazılışı (4); Metnin bölümleri (26), 5N 1K (17), Gözden geçirme (15), Düşünceyi geliştirme teknikleri; Karşılaştırma (5), Örnek Verme (4), Tanım yapma (2), Sayısal verilerden yararlanma (2) ile ilgilidir. Katılımcılardan bazıları ‘*Başlıklarının büyük ya da küçük olduğuna dikkat ediyorum. Noktalama işaretlerine, özel isimlerin*

yazılışlarına dikkat ediyorum. Giriş, gelişme ve sonuç kısmına dikkat ediyorum. İlk başta tanım yapmaya özen gösteririm.” (10), “ Noktalama işaretlerine, şiirin veya metnin yanlış olmamasına dikkat ederim. Paragraf başına dikkat ederim. Giriş gelişme ve sonuç kısmına bakarım. Metni olayı düşünüp öyle yazarım. Örnek verme tekniğini kullanırım.” (23), “Yazarken başlığa dikkat ederim. Noktalama işaretlerine dikkat ederek büyük harf, küçük harfin yazımına dikkat ederim. Giriş, gelişme ve sonuç kısmına dikkat ederim. Eğer masalla ilgiliyse giriş kısmına bir varmış bir yokmuş diye başlıyorum. Sonra metni yazdığımda hangi konu ile alakalı ise gelişmeye doğru gidiyorum ve sonuçla beraber bitiriyorum.” (26), “Virgül, nokta, soru işareti, ünlem, nerede büyük yazacağımızı, nerede küçük yazacağımızı, özel isimleri nerede kullanacağımıza dikkat ederim. Kim, nerede, ne zaman ve ne yapıyor sorularının cevaplarına dikkat ederim. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ederim. Giriş kısmında ilk önce hikâyeden bahsediyoruz. Gelişme kısmında bilgileri daha da anlatıyoruz. Sonuç kısmında bilgiyi komple anlatıp bitiriyoruz.” (40), “ Yazarken konunun anlamlı olmasına, karakterlerin cümle içinde uygun bir yerde içine katılmasına bir de noktalama işaretlerine dikkat ediyorum. Metnin bölümlerinde giriş, gelişme ve sonuç kısmı var. Giriş kısmında karakterlerin ortamında bulunan yerleri tespit ediyorum. Ondan sonra gelişme kısmında karakterlerin uygun bir yerde konuşmasına, sonuçta da öğretmenim karakterlerin ne gibi tespitler çıkardığına dikkat ediyorum. En çok karşılaştırma yapıyorum.” (43), biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Ayrıca görüşmeleri desteklemek amacıyla hikâyeler yazdırılmıştır. Hikâye örneklerinden birkaçı aşağıda verilmiştir.

Resim 1. Ö(35)'nin Yazdığı Hikaye

Etkinlik: Aşağıdaki fotoğrafı inceleyerek bir öykü yazınız.



Aylin ve Kamp macerası
..... Aylin ve ailesi. Sabah saat 08:00 de ormana kampa gittiler.
Aylin ve kadesi Mehmet oyun oynadılar. Babası Kemal
Bey mangal pişirdi. ve annesi Ceylan Hanım sofrayı
razıladı.
..... Akşam olduğunda çalmanın arkasında bir gölge
gördüler. Gölge hemen kayboldu. Aylin ve Mehmet gölgenin
peşine düştüler.
..... Bir süre aradıktan sonra artık yanılmıyordu
ve kamp yerinden de çok uzaklaşmışlardı. Kamp
yerini ararken gölgeyi gördüler. Hemen takip etmeye
başladılar. En sonunda kamp yerine geldiler.
Ne olduğunu anlamadılar. Babaları her şeyi anlattı.
O gölge babalarının gölgesiymiş. Babaları kendilerine
küçük bir oyun oynattı.

Yukarıda yazılan hikâyenin yazarı, ‘‘Yazı yazarken noktalama işaretlerine dikkat ediyorum. Kim, nerede, ne yapıyor bunu yazmaya dikkat ediyorum. Giriş, gelişme ve sonuç kısmına dikkat ediyorum.’’ (35) şeklinde görüş belirtmiştir. Yazdığı hikâyeyi incelersek, ‘Aylin ve Kamp Macerası’ adlı metin 85 kelimedenden oluşmaktadır. ‘Aylin ve Kamp Macerası’ adlı metnin yazarı fikirlerini açık şekilde ifade etmektedir. Paragraf ve paragraf başları kullanarak giriş, gelişme ve sonuç kısmına dikkat etmektedir. Giriş kısmında kişilerle ilgili kısa da olsa bir bilgi vermektedir. Gelişme kısmında ise bir olay yaşanmaktadır. Sonuç kısmında ise olay bir sonuca ulaşmaktadır. İmla açısından ise

yazarın imlayı tam olarak kullanabildiği görülmektedir. Seçilen kelimeler istenilen sonuca ulaştırmaktadır ve cümleler hatasız bir şekilde kurulmaktadır. Kurulan cümleler akıcı ve uzundur. Yazar metinde metnin ögelerine yer vermiştir. Sayfa düzenine önem vermektedir.

Resim 2. Ö(26)'nın Yazdığı Hikaye

Etkinlik: Aşağıdaki fotoğrafı inceleyerek bir öykü yazınız.



Maria'nın Güzel Fikir


Gülseren bir süre Maria okulundan aktına bir fikirlik
 gelmiş Maria okulda geldiğinde önce annesine sordukları
 - Anneciğim bugün tatil masasında yaz bir fikir fikriç
 gıdala ni?
 - Annem afetin benim öğütüne an güzel bir fikir başla
 - kızımda gıdala deni Buun duyar Maria sakın da... ziplenme
 kızımda Herse kız kızımda L enlania yarıda... gıdala
 - Kızım!..!.. bugün pikniç... gıdala... hedi... gıdala... annem
 yarı... edile
 - hedi... Bu... gıdala... hedi... hedi... gıdala... edile
 sonra... annem... yarı... gıdala... kızımda... ka... piknik... gıdala
 hedi... annem... kızımda... kızımda... ka... kızımda... gıdala... bir mi
 ve sonra gıdala gıdala gıdala

Yukarıda yazılan hikâyenin yazarı, ‘‘Yazarken başlığa dikkat ederim. Noktalama işaretlerine dikkat ederek büyük harf, küçük harfin yazımına dikkat ederim. Giriş, gelişme ve sonuç kısmına dikkat ederim. Eğer masalla ilgiliyse giriş kısmına bir varmış bir yokmuş diye başlıyorum. Sonra metni yazdığımda hangi konu ile alakalı ise gelişmeye

doğru gidiyorum ve sonuçla beraber bitiriyorum.” (26), şeklinde g6r6şlerini belirtmiştir. Yazdığı hik6yeyi incelersek; “Mert’in G6zel Fikri” adlı başlıklı metin 197 kelimededen oluşmaktadır. “Mert’in G6zel Fikri” adlı metnin yazarı fikirlerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Fakat hik6yesinde paragraf ve paragraf başı bulunmamaktadır. İmla açısından yazarın imlayı tam olarak kullanabilir olmadığı g6r6lmektedir. Kelimelerin bazılarında yazım hatalarına rastlanılmaktadır. C6mler birbirini tamamlar nitelikte ve akıcıdır. Metinde verilmek istenen mesaj açık bir şekilde belirtilmektedir. Kahramanlar hakkında yeterince bilgi vardır ama mek6n, zaman gibi kavramlar bulunmamaktadır. Sayfa d6zeni tam olarak sağlanmamaktadır.

Resim 3. 6(28)’in Yazdığı Hikaye

Etkinlik: Aşağıdaki fotoğrafı inceleyerek bir 6yk6 yazınız.



Piknik

Bir g6n bir aile pikniğe gidecekmiş ve ailenin çocukları Mert ile kız kardeşi Zeynep çok heyecanlıymış ve Mert heyecandan duramayıp babası Ali beyin yanına gitmiş. Demiş ki:

- Baba pikniğe ne zaman gideceğiz demiş Babası.
- Oğun annen hazırlandın gideceğiz demiş. Mert çok heyecanlanmış hemen topunu alıp beklemiş babası sağlamış. Mert Zeynep
- Oğun kız kardeşinin gidiyoruz demiş saat 11.00 sabah ve hemen arabaya kofmşlar Zeynep ve Mert ve gitmişler. Olaya vardıklarında Mert hemen kız kardeşi ile arabadan inip eşyaları indirmeye yardım etmişler.

Yukarıda yazılan hikâyenin yazarı, ‘‘Yazarken hangi kahramanları yazacağımı düşünürüm, nerede olduklarını, nasıl yapcam diye, nasıl yazacağım diye düşünürüm. Metnin bölümleri giriş, gelişme ve sonuç kısmını düşünürüm. Giriş kısmında önce kahramanları tanıtırım. Yerlerini tanıtırım. Nasıl biri olduklarını tanıtırım. Gelişme kısmında bir olay yazarım. Sonuç kısmında da ne olduğunu sonunda ne yaşandığını yazarım.’’ (28) şeklinde görüş belirtmiştir. ‘‘Piknik’’ adlı başlıklı metin 200 kelimedenden oluşmaktadır. ‘‘Piknik’’ adlı metnin yazarı fikirlerini açık bir şekilde ortaya koymuştur. Yazar metinde bir olaya yer vermektedir. Paragraf ve paragraf başı bulunmamaktadır. Sayfa düzenine önem vermemektedir. Metnin yazarı imla kurallarını bildiği fakat kullanmadığı görülmektedir. Metnin öğelerine yer vermektedir. Metinde anlatılmak istenen mesaja açıkça yer verilmektedir. Kullandığı kelimeler Hikâye akıcılık bulunmakta ve okurken okuyucuyu sıkmamaktadır.

3.2.‘‘ YAZARKEN EN ÇOK HANGİ KONULARDA SORUN YAŞIYORSUN?’’

Tablo 10’da öğrencilerin yazı yazarken karşılaştıkları sorunlar hakkındaki bilgilerini göstermektedir.

Tablo 10. ‘‘ Yazarken En Çok Hangi Konularda Sorun Yaşıyorsun?’’ Sorusuna İlişkin Görüşleri

Sorunlar	F
Sorun yaşamıyorum	6
Sorun yaşıyorum	
Yazım kuralları	
Noktalama işaretleri	27
Paragraf başı	5
Kelimelerin yazılışı	2
Planlama	
Başlık	8
Konu	8
Ana fikir	5
Metnin Bölümleri	3
Yavaş yazma	2
Toplam	66

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında öğrencilerle yapılan görüşmelerde yazma amaçlarıyla ilgili toplam 4 birim ögeye sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin yazarken yaşadıkları sorunlar hakkında sahip oldukları bilgiler Sorun yaşamıyorum (6), Sorun yaşıyorum kısmında Yazım kuralları; Noktalama işaretleri (27), Paragraf başı (5), Kelimelerin yazılışı (2), Planlama; Başlık (8), Konu (8), Ana fikir (5), Metnin bölümleri (3), Yavaş Yazma (2) ile ilgilidir. Katılımcılardan bazıları, *‘Noktalama işaretlerinde, büyük harf, küçük harf yazma da yanlışım çıkıyor en çok’* (8), *‘Yazarken noktalama işaretlerinde kafam karışıyor. Unutuyorum mesela noktalama işaretlerini koymayı.’* (17), *‘Bazı yerleri yanlışlıkla büyük harfle yazıyorum. Noktalama işaretlerini yanlış yere koyuyorum. Birde özel isimleri büyük yazmayı unutuyorum bazen.’* (3), *‘Yazım yanlış, başlık bulamama, konu ayarlama da ve konuya göre yazılar yazma konusunda zorluk yaşıyorum.’* (32), *‘En çok heyecanlı bir cümlenin sonunda nasıl bitireceğimi ve nasıl sonuç çıkaracağımı bilmiyorum. Noktalama işaretlerinde ve ben bazen aklım karışınca bir cümleyi iki kere yazıyorum.’* biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Ayrıca görüşmeleri desteklemek amacıyla hikâyeler yazdırılmıştır. Hikâye örneklerinden birkaçı aşağıda verilmiştir.

Resim 4. Ö(3)'ün Yazdığı Hikaye

Etkinlik: Aşağıdaki fotoğrafı inceleyerek bir öykü yazınız.




Bir çanak varmış bu saçıyan adı Merveymiş
bu merve ve hep her yeri gider vs. dalaymış
bir gün parka gitmiş vs. annesine
demişki merve Anne arkadaşları burakta
gelsinmi demiş Annesi evet istiyorsan
gelsin demiş vs. arkadaşları da gelmiş hep birlikte
oyun oynamış eğlenmiş vs. yemek
vakti gelmiş vs. yemekten bir kase mangal
yapmış sonra yemeği yedikten
sonra futbol bahçesine oynamaya
gelmışler vs. babası demişki
haydi teparlaralım demiş vs. arkadaşları
saka k t a arkadaşlarıyla oyun
oynayıp vs. gitmişler

Yukarıda yazılan hikâyenin yazarı “Bazı yerleri yanlışlıkla büyük harfle yazıyorum. Noktalama işaretlerini yanlış yere koyuyorum. Birde özel isimleri büyük yazmayı unutuyorum bazen.” (3), şeklinde görüş belirtmiştir. Metin 73 kelimeden oluşmaktadır ve bir başlığı bulunmamaktadır. Yazar fikirlerini açık bir şekilde ortaya koymamaktadır. Yazar standart imla kurallarını bilmemektedir. Yazar cümleler arasında nokta koymayı unutmaktadır. Büyük küçük harf kullanımını bilmediği ve noktalama işaretleri, kelimeleri genelde yanlış yazdığı görülmektedir (Örn: *birgün parka gitmiş ve annesine demişki merve Anne arkadaşları Burakta gelsinmi demiş Annesi evet istiyorsan gelsin demiş*). Hikâyenin başı, ortası ve sonu bölümleri açık olmamakla birlikte hikâyenin nasıl başladığı ve nasıl sonlandığı hakkında detayların yer almadığı göze çarpmaktadır. Paragraf ve paragraf başı gibi ögeler bulunmamaktadır. Hikâyenin probleminin ne olduğu

bilinmemekte ve cümleler karmaşık bir şekilde yazılmaktadır. Kahramanlar, mekân ve zaman hakkında net bir bilgi yoktur.

Resim 5. Ö(32)'nin Yazdığı Hikaye

Etkinlik: Aşağıdaki fotoğrafı inceleyerek bir öykü yazınız.



Bile varmış bir yokmuş, bir gününde sükunet
aile yemeğe pikniğe gitmeye karar vermiş
vesonca işe koşmuşlar. Sonra baba
babası, elinde elten gelmiş. Çok sevinmişler
sonra toplanıp pikniğe gidecekler
arabaların tekerleri patlamış ve pikniğe
otobüsle gitmek zorunda kalmışlar. Piknik
alanına gittiğinde hepsi bir şey yapmış
babası mendel, annesi satış, kız ise sekiz yaşında
sonra yemek hazır olmuş hepsi
satıcıya oturmuş kumiller diyip
yemeğini yedi. Vesonca hepsi birlikte
top voleybol oynadılar saat öğleden
Babası çaldırmış, oğlun kızını gelmiş. Gittik.

Yukarıda verilen hikâyenin yazarı, “ Yazım yanlış, başlık bulamama, konu ayarlama da ve konuya göre yazılar yazma konusunda zorluk yaşıyorum.” (32), şeklinde görüş belirtmiştir. “Mete’nin Piknik Günü” başlıklı metin 79 kelimedenden oluşmaktadır. Yazar fikirlerini açık bir şekilde ortaya koymamaktadır. Yazarın anlatmak istediği olay ve ana fikir metinde yer almamaktadır. Yazar temel imla kurallarını bilmemektedir. Organizasyon açısından başı, ortası ve sonunun belirsiz ve olayların rastgele bir biçimde bir araya getirildiği göze çarpmaktadır. Paragraf ve paragraf başı gibi ögeler yoktur. Kahramanlar, mekân ve zaman kavramları belirsizdir. Hikâyede bir problem durumu yoktur ve hikâyenin sonunun neye bağlandığı belli değildir.

Resim 6. Ö(17)'nin Yazdığı Hikaye

Etkinlik: Aşağıdaki fotoğrafı inceleyerek bir öykü yazınız.



ARKADAŞLIK ÇOK GÜZEL
Bir pazar günü arkadaşlarla piknik yaptık. O sırada dediler ki bir mangal yapalım dediler yiyecek içecek getirdik. Ezgi karpuz, elma, meyve suyu getirdi. O sırada Eymen dedi ki - Hadi kalkın top oynayalım dedi İrem - hadi kalk Ezgi dedi Ezgi - Tamam tamam. Top oynadıkları yerde mangalı derindiler yer yarınca Ezgi dedi ki - su su diye bağlandı. Eymen - Orman yanınca suya ihtiyacımız r. dedi ve saat tam 12ydi itfaye çağırıldı. Ateş söndürüldü herkeze erine gitti.

Yukarıda verilen hikâyenin yazarı “Yazarken bir de noktalama işaretlerini kafam karışıyor. Unutuyorum mesela noktalama işaretlerini koymayı. Birde büyük harflerin kullanıldığı yerlerde sorun yaşıyorum.” (17), şeklinde görüş belirtmiştir. “Arkadaşlık Çok Güzel” başlıklı metin 71 kelimedenden oluşmaktadır. Yazar fikrini açık bir şekilde ifade edememektedir. Paragraf ve paragraf başı gibi ögeler yoktur. Temel seviyede imla kurallarını bilmektedir. Cümleler karışık, yarım ve anlatım birbirinden kopuktur. (Örn: Bir pazar günü arkadaşlarla piknik yaptık o sırada dediler ki bir mangal yapalım dediler yiyecek içecek getirdik.) Kelime hazinesi dar olduğu için okuyucunun dikkati dağılmaktadır. Yazarın anlatmak istediği olay ve ana fikir metinde yer almamaktadır.

Organizasyon açısından başı, ortası ve sonunun belirsiz ve olayların rastgele bir biçimde bir araya getirildiği göze çarpmaktadır. Metinde kahramanlar, yer ve zaman belirsizdir.

4. DESTEKLEME İLE İLGİLİ BULGULAR

4.1.’’ YAZARKEN ZORLUK YAŞADIĞINDA NE YAPARSIN?’’

Tablo 11’de öğrencilerin yazı yazarken zorlandıkları zaman çözüm önerileri hakkındaki bilgilerini göstermektedir.

Tablo 11. ‘’ Yazarken Zorluk Yaşadığında Ne Yaparsın?’’ Sorusuna İlişkin Görüşleri

Çözüm Önerileri	F
Öğretmenimden yardım alırım.	29
Ailemden yardım alırım.	28
Arkadaşımdan yardım alırım.	26
Araştırma yaparım.	10
Toplam	93

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında öğrencilerle yapılan görüşmelerde yazarken zorlandıkları ile ilgili 4 birim ögeye sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yazarken zorlandıklarında buldukları çözüm önerileri ile ilgili sahip oldukları bilgiler, Öğretmenimden yardım alırım (29), Ailemden yardım alırım (28), Arkadaşımdan yardım alırım (26), Araştırma yaparım (10) ile ilgilidir. Katılımcılardan bazıları ‘‘Öğretmenimden ve arkadaşlarımdan yardım alırım. Araştırma yaparım.’’ (52), Öğretmenim ve arkadaşlarımdan yardım alıyorum. Yanlış yaptıysam pes etmem çabalarım.’’ (48), ‘‘Öğretmenimden, ailemden ve arkadaşlarımdan yardım alıyorum. Çoğunlukla öğretmenime ve anneme soruyorum. Bazen kendim araştırıyorum.’’ (34), ‘‘Zorluk yaşadığımda evde olduğumda ailemden, okulda olduğumda arkadaşlarımdan yardım alıyorum.’’ (10) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

5. KONTROL İLE İLGİLİ BULGULAR

5.1.’’ YAZMA UYGULAMALARIN BİTTİĞİNDE NE YAPARSIN?’’

Öğrencilere ‘‘ Öğrencilere yazma uygulamaların bittiğinde ne yaparsın?’’ sorusu sorulduğunda elde edilen cevaplara göre yazma etkinlikleri bittiğinde yaptıkları ve yazı yazmayı bitirdikten sonra hissettikleri şeklinde iki alt temaya ayrılmıştır.

5.1.1. Yazma Etkinlikleri Bittiğinde Öğrencilerin Yaptıkları

Tablo 12’de öğrencilerin yazma uygulamaları bittiğinde yaptıkları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin yazma uygulamaları bittiğinde yaptıkları

Yaptıkları	F
Yanlışlarımı düzeltirim.	35
Öğretmenime kontrol ettiririm.	27
Yazdıklarımı okurum.	16
Kendim kontrol ederim	12
Önceki yazdıklarımla kıyaslarım.	10
Aileme kontrol ettiririm.	7
Güzel bir metin değilse baştan yazarım.	5
Toplam	112

Elde edilen bilgiler göz önüne alındığında öğrencilerin yazma uygulamaları bittiğinde yaptıkları ile ilgili 7 birim ögeye sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yazma uygulamaları bittiğinde yaptıkları ile ilgili bilgiler, Yanlışlarımı düzeltirim (35), Öğretmenime kontrol ettiririm (27), Yazdıklarımı okurum (16), Kendim kontrol ederim (12), Önceki yazdıklarımla kıyaslarım (10), Aileme kontrol ettiririm (7), Güzel bir metin değilse baştan yazarım (5) ile ilgilidir. Katılımcılardan bazıları “*Yazdıktan sonra yazdığım yanlış kelimeleri düzeltip kontrol ediyorum. Eğer yanlış bir kelime varsa onları düzeltiyorum. Öğretmenime teslim ediyorum. Önceki yazdıklarımla karşılaştırıyorum. Eğer güzel metinse onu alıyorum öğretmenime teslim ediyorum. Eğer iyi bir metin değilse tekrar baştan yazıyorum.*” (26) , “*Yazım bittikten sonra yanlış yazdığım yerleri düzeltiyorum. Noktalama işaretlerini yanlış koymuşsam onları düzeltirim.*” (19), “*Yazmam bittikten sonra öğretmenime kontrol ettiririm. Yanlış olmuşsa siler yeniden düzeltirim.*” (42), “*Yazmam bitince öğretmenime gösteririm yanlış yer varsa düzeltirim. Önceki yazdıklarımla karşılaştırırım o biraz bana kötü geldiyse hocam ondan sonra öbürküne bakarım daha iyi geldiyse ilerlemiş olurum.*” (39), “*Okuyorum yanlışım varsa düzeltiyorum. Tekrar düzeltip tekrar yazarım. Önceki yazdığım ile karşılaştığımda nerde eksikim olduğunu bulurum.*” (43), şeklinde görüş belirtmişlerdir.

5.1.2. Yazı Yazmayı Bitirdiklerinde Hissettikleri

Tablo 13’de öğrencilerin yazma etkinliklerini bitirdiklerinde hissettikleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin İyi Bir Yazı Yazdıklarında Hissettikleri İle İlgili Bilgiler

İyi bir yazı yazdığımda;	F
Kendimi ödüllendiririm.	16
Tablete bakarım.	6
Kitap isterim.	4
Arkadaşlarımla oynarım.	4
Kendime zaman ayırırım.	2
Kendimle gurur duyarım.	7
Kendimi ödüllendirmem.	9
Toplam	46

Elde edilen bilgiler göz önüne alındığında öğrencilerin yazma uygulamaları bittiğinde hissettikleri ile ilgili 7 birim ögeye sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yazma uygulamaları bittiğinde hissettikleri bilgiler, Kendimi ödüllendiririm (16), Kendimi ödüllendiririm başlığı altında Tablete bakarım (6), Kitap isterim (4), Arkadaşlarımla oyun oynarım (4), Kendime zaman ayırırım (2); Kendimle gurur duyarım (7), Kendimi ödüllendirmem (9) ile ilgilidir. Katılımcılardan bazıları, “*Bazen yazma işim bittiğinde kendime zaman ayırırım. Bir şeylerle oynarım ya da arkadaşlarımla oynarım.*” (29), “*İyi bir yazı yazdıysam kendimle gurur duyuyorum bir de mola veriyorum*” (26), “*İyi bir yazı yazdıysam kendimi iyi hissederim, mutlu hissederim.*” (42), “*Güzel yazdıysam iki saat değil de yarım saat tablete bakarım.*” (6), “*İyi bir yazı yazdıysam kendimi bir macera kitabı ile ödüllendiririm.*” (33), “*Hepsini doğru yazdığımı düşündüğüm için kendimi ödüllendirmem.*” (40) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlar tartışılmış ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç Ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve alanyazında yapılmış diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak derinlemesine analiz edilmiştir.

Motivasyon İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

Birinci soru dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarını sevip sevmediği ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazma uygulamalarını sevmektedir. Araştırmacılar, bilişsel süreçler kadar motivasyonel süreçlerin de yazma eyleminde etkili olduğunu belirtmektedir (Müldür, 2017). Çıkan sonuçlara baktığımızda bazı öğrencilerin yazı yazmaya karşı motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazı yazmayı sevmeleri, öğrenmelerine ve okuma yazma becerilerinin gelişmesine büyük katkıda bulunur. Yazı yazma, öğrencilerin düşüncelerini düzenli bir şekilde ifade etmelerine ve anlamlı bir şekilde iletmelerine olanak tanır. Ayrıca, yazı yazma, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ve kendilerine ait düşüncelerini oluşturmalarını sağlar. Öğrencilerin yazı yazmayı sevmeleri, öğrenmelerinin daha etkili ve zevkli hale geleceği anlamına gelir.

Birinci sorunun alt teması olan soru öğrencilerin nerelerde yazı yazdıkları ile ilgilidir. Elde edilen bilgiler ise okulda ve evde yazdıkları şeklindedir. Bazı öğrenciler okulda mecburen yazdıklarını belirtirken bazı öğrenciler evde kendi istekleri ile yazı yazmayı sevdikleri için yazdıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler okuldan eve gittiklerinde telefonla haberleşerek aynı anda bir hikaye metni ortaya çıkarmaya çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğrenciler okul ortamını sessiz bulduğu için okulda yazı yazmak istememektedirler. Genelde düşünebilmeleri için daha sessiz ve sakin bir yer istediklerini belirtmişlerdir. Okulu arkadaşları yüzünden gürültülü bulduklarını ifade etmişlerdir.

Hedef Belirleme İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

Birinci sorunun alt teması olan soru hangi tür metinler yazdıkları ile ilgilidir. Öğrencilerin yazı yazmadan önce yazı yazma amacını kesinlikle düşünmeleri önemlidir. Yazı yazma amacı, yazının ne kadar anlamlı ve etkili olacağını belirler. Öğrenciler, yazı yazmadan önce hedef okuyucularını, mesajlarını ve amaçlarını düşünmeli ve bunları yazılarına yansıtmak için çaba sarf etmelidir. Bu, yazıların daha anlamlı ve etkili olmasına ve okuyucuların daha iyi anlamasına yardımcı olur. Elde edilen verilere göre öğrenciler, metin türlerinde genellikle hikâyeye yazmayı tercih etmektedirler. Yazmayı en az tercih ettikleri ise günlük yazmaktır. Bu durumda öğrenciler bir hikâyeyi bilgilendirici metinlere göre daha kolay yazabilmektedirler. Bu yüzden hikâyeye konuları yazma becerileri zayıf olan sınıflarda sıkça kullanılmaktadır (Coşkun, 2007: 58). Hikâyenin yapısında, zaman ve kültürel olgular farklılıklar oluştursa da hikâyeye ile ilgili insanların zihinlerde ortak bir bulunmaktadır (Can, 2016). Bu yüzden hikâyeye yazmak en çok tercih edilen seçeneklerden biri olmaktadır.

İkinci soru dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya başlamadan önce neler yaptığı ile ilgili görüşleri ile ilgilidir. Araştırmanın sonuçlarına ulaşmak amacıyla öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazmaya başlamadan önce konu belirleme, kahramanları belirleme, başlık belirleme, ana fikir belirleme, olay belirleme, yer belirleme ve zaman belirleme gibi öğeleri belirledikleri görülmüştür.

Süreç temelli yaklaşımda yazı, dilin ve düşüncenin keşfedilmesi, yenilenerek değiştirilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Yazı yazmadan önce ve yazı yazma esnasında bazı süreçler üretilmektedir. Bu süreçler, ön yazım, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyum içinde kalmayı sağlar (Maltepe, 2006). Yazma öncesi hazırlık faaliyetlerinin alanda onay görmesi “keşfetme ve planlama” aşamasının, yazma sürecinin mantıklı ve gerekli parçaları olacak şekilde kabul edilmesini sağlamıştır. Bu da kompozisyon öğretiminin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Flower ve Hayes, 1981: 367). Bu kapsamda kısa süreli hazırlık; yazma amacı belirleme, konuyu belirleme, konu hakkında fikir üretme, konuya belirli bir çerçeve getirme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme gibi süreçlerden oluşmaktadır (Karatay, 2011; MEB, 2018)

Yazılı anlatım çalışmalarında hazırlık yapmayı etkileyen en önemli esaslardan biri “konu seçimi”dir. Bu yüzden yazma çalışmalarında konu, ister öğretmen ister öğrenci tarafından belirlenmiş olsun konuyla ilgili olarak ele alınması gereken temel ölçüt, yazma

konusu, öğrencinin bilgi birikimine, seviyesine ve yazabilme kapasitesine uygun olmalıdır. (Doğan, 2020). Öğrenciler için konu seçimi önemlidir çünkü konu metnin temelini oluşturur ve yazının amacını belirler. Konuya dikkat etmemek yazının anlamının ve okunaklılığının kaybına neden olabilir. Yazmaya başlamadan önce hangi metin türüne karar verdiklerini belirtmişler. Daha sonra da belirledikleri metin türüne göre konu belirlediklerini ifade etmişlerdir. Yazma aşamasında ele alınan konuları düşünmek beyin fırtınası olarak da adlandırılabilir. Beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan fikirlerin birbiriyle ilişkilendirilerek kümelenmesi bu aşamada bir sonraki adım olarak karşımıza çıkar (Doğan, 2020). Elde edilen verilere göre konu bulmadan önce beyin fırtınası tekniğini hiçbiri kullanmamaktadır.

Hazırlık aşamasında öncelikle yazma amacı belirlenmelidir. Yazma amacı okuyucuya ve konuya göre değişim gösterebilmektedir. Yazma amacı konu belirlendiğinde kümeleme, beyin fırtınası ve listeleme gibi teknikler kullanılabilir (MEB, 2018). İkinci sorusunun sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin yazma amaçlarının belirlediklerini görmekteyiz. Öğrencilerin yazma amaçlarını belirlerken yararlandıkları herhangi bir teknik olmadıklarını görmekteyiz. Öğrenciler genellikle bir amaç belirlerken rastgele belirlemektedirler.

Süreci İzleme İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

Üçüncü soru öğrencilerin yazı yazarken nelere dikkat ettikleri ile ilgili görüşleri hakkındadır. Araştırmanın sonuçlarına ulaşmak amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin noktalama işaretlerine, büyük harflerin yazılışı, başlık, paragraf başı, kelimelerin yazılışına, metnin bölümlerine, 5N1K ‘ ye, gözden geçirmeye, düzeltmeye, karşılaştırma, örnek verme tanım yapma ve sayısal verilerden yararlanma gibi teknikler kullandıklarına ulaşılmıştır.

Taslak yazma aşaması, yazma öncesi aşamasından sonra yazılacak konunun içeriğine uygun bir dille geriye dönülmeden bir taslak oluşturacak şekilde yazma sürecini anlatır (Aşıkcan ve Pilten, 2016). Hazırlık aşamasında konu, yazma amacı ve bunu destekleyen ana maddeler belirlendikten sonra yazma taslağı oluşturma aşamasına geçilir. Yazma taslağında konunun ana ve alt başlıkları, metnin bölümlerini oluşturan giriş, gelişme ve sonuç kısmına yer verilir (MEB, 2018). Öğrenciler yazı yazarken metnin bölümleri yazının yapısını ve anlamını belirler. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yazının okunaklılığını ve anlamını artırır. Elde edilen verileri incelediğimizde öğrencilerin büyük

çoğunluğu önce konu belirlemeye öncelik verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu aşamada öğrencilerden yazma öncesi aşamasında yaptıklarını gözden geçirerek konularıyla ilgili yazma üretimi yapmaları istenir. Öğrenciler konu ile ilgili bildikleri, bilmedikleri, merak ettikleri ve araştırıp öğrendikleri bilgileri ve hazırladıkları taslak planı temel alarak yazılarını yazmaya başlarlar. Ancak öğrencilere yazdıkları yazının son şekil olmadığı, bu nedenle kaygı duymamaları gerektiği, sonraki aşamalarda yazdıkları yazının üzerinde her türlü değişikliği yapabilecekleri hatırlatılır (Gezmiş Ceylan, 2014).

Yazılan hikâyede, çözülmesi gereken problem yani temel bir sorun vardır. Başlatıcı olay problemi başlatır. Problemin çözümüne dair birtakım girişimler ve problem çözüme teşebbüsleri gerçekleştirilir. En sonunda hikâyeye olumlu veya olumsuz, tutarlı ve inandırıcı bir sonuca ulaşılarak bu hikâyeden bir ders çıkarılmaktadır (Akyol, 2008). Yazılan hikâyelere baktığımızda birçoğunda bir problem veya temel bir sorun bulunmamaktadır. Temel bir sorun bulunmadığı içinde hikâyenin bir sona ulaşarak ders çıkarılacak bölümüne de yer verilmemiştir. Ayrıca bir hikâyenin üslubunda inceliklere yer verilmesi gerektiğine değinen Yağcı (2009: 301), hikâyelerde canlı, monotonluktan uzak, samimi etkili bir üslup kullanılmasını bahsederek hikâyelerde betimlemelere ve diyaloglara yer vermenin önemini dile getirmektedir. Yazılan hikâyelere baktığımızda çoğu yazar, kısa cümleler kurarak monoton, akıcı olmayan bir hikâyeye yazmışlardır. Çoğunlukla betimlemelere yer verilmeden anlatılmak istenen direk yazılmıştır. Kısa yoldan amaca ulaşma ilkesini benimsemişlerdir. Yazılan dil ise yazı dilinden oldukça uzak konuşma dili şeklinde yazılmış, cümleler o şekilde kurulmuştur.

Taslak aşaması, öğrencilerin hazırlık aşamasında düşündüklerini herhangi bir noktalama veya yazım hatasına odaklanmadan kâğıda geçirdikleri aşamadır. Bu aşamada öğrenciler yaptıkları çalışmanın son çalışma olmadığını, bazı hataların olabileceğini bilmelidirler; taslak metne yeni fikirler ekleyebileceklerini, bazı düşünceleri çıkarabileceklerini kavramalıdır (Akyol, 2010). Bu düşünceye göre öğrencilerin birçoğu yazma hatalarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmektedirler. Bu da taslak aşamasını yazdıklarının son şekli olduğunu düşünüp düzeltme girişimine girmelerinden kaynaklanmaktadır. Noktalama işaretlerine dikkat etmeyen öğrencilerde metni anlama ve okunaklık kaybı bulunmaktadır.

Denetleme İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

Dördüncü soru öğrencilerin yazı yazarken karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri hakkındadır. Araştırmanın sonuçlarına ulaşmak için öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bir kısmı sorun yaşamadığını belirtirken, bazıları ise sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşadıkları sorunları ise yazım kuralları başlığı altında noktalama işaretleri, paragraf başı, kelimelerin yazılışı alt başlıkları altında, planlama kısmında ise başlık, konu, ana fikir, metnin bölümleri alt başlıklarında ve yavaş yazma başlığı şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Çıkan sonuçlara baktığımızda bazı öğrencilerin yazarken değil de planlama aşamasında sorun yaşadıklarına ulaşılmıştır. Planlama için öğrenciler bir amaç belirlemeli ve o amaç doğrultusunda düşünceler üretmeli ve ürettikleri düşünceler arasından seçim yapmalıdır (Bayat, 2019). Yazmanın karmaşıklığı ve üretilen düşünceleri ele alırsak ön yazma etkinliği olarak beyin fırtınası tekniğini ele alabiliriz. Öğrencilerin karmaşık düşüncelerden kurtulmaları için bu tekniği kullanmalıdırlar. Ama sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin beyin fırtınası tekniğini kullanmadıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca planlama aşaması oluştururken öğrencilerin yazma amaçlarını okuyucu kitleyi, metin için temel bir problemi, metnin öğelerini belirlemeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin bazılarının ise gözden geçirme aşamasında yanlış yaptıklarına ulaşılmaktadır. Gözden geçirme aşaması, yazılan metni yeniden görme, tekrar okuma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle yazarın kendi yazısına yeniden baktığı, mesajın açıklığını kontrol ettiği, kelime seçimini ve düzenlemeyi yaptığı zamandır. Buradaki amaç metnin sadece anlam bağlamında incelenmesidir (Aşıkcan ve Pilten, 2016). Taslak metin, beş bölümden oluşur: Giriş, tez cümlesi, konu cümlesi ve destekleyici cümleler ve sonuçtur (Bayat, 2019). Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç kısmında zorluk yaşadıklarına ulaşılmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımı, bir metinde bulunması gereken dil ve anlatım özellikleri, yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerini metinde gösterme açısından değil; yazma sürecini planlama, geliştirme ve düzeltme, yani yazma sürecini kendi kendine yürütme, öz düzenleme becerileri kazanma açısından ele almaktadır (Karatay ve Aksu, 2017). Metin yazarken düzeltme aşaması metnin kalitesi arttırmak için önemlidir. Bu nedenle yazarlar metin sürecinde düzenleme ve sorgulama becerilerini kullanarak bunu gerçekleştirebilirler.

Düzeltilme aşamasına kadar metnin içeriği ve anlamı üzerinde bir çalışma söz konusuysen bu aşamada yazım ve noktalama, sayfa düzeni gibi biçimsel özelliklerin incelenmesine odaklanılır (Aşıkcan ve Pilten, 2016). Öğrenciler yazdıkları metni okuduklarında genellikle noktalama işaretleri konusunda yanlış yaptığı bilinmektedir. Noktalama işaretlerini uygun yerlere yerleştirememesi ve kelimelerin yazılışına dikkat etmeme gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yani bazı öğrenciler imla kurallarını genel özellikleriyle bilmektedirler. Bazıları ise genel imla kurallarını bilmelerine rağmen metin yazarken kullanmaya dikkat etmedikleri görülmektedir. Yani öğrencilerin anlamdan ziyade biçimsel özelliklerine dikkat etmişlerdir.

Kontrol ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Beşinci soru öğrencilerin yazı yazarken zorlandıkları zamanki çözüm önerileri ile ilgili görüşleri hakkındadır. Araştırmanın sonuçlarına ulaşmak için öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğretmenimden, ailemden, arkadaşlarımdan yardım alırım ve araştırma yaparım sonucuna ulaşılmıştır.

Taslak metni gözden geçirme sürecinde kaynak yazarın kendisi, akran, küme veya öğretmen olabilir. Öğrencilerin gözden geçirme becerileri zayıf olduğundan dolayı öğretmenin süreçte belirli yönergelerle yol göstermesi gerekir (Bayat, 2019). Yazma sürecinin sonunda öğrenci yazdığı metni öğretmenine veya ailesinden birine göstermelidir. Öğretmen öğrencinin yazdığını kontrol etmelidir. Kontrolü yapan kişi yanlışlarına geri bildirim vermelidir. Eğer kontrolü yapan kişi geri bildirim vermezse öğrenci yanlışlarını görmez ve hatasını düzeltemez. Bu da taslak metinde gözden geçirme aşamasını öğrenmesine engel olabilir. Akran gözden geçirme sürecinde öğretmen öğrencilerin taslak metinlerini sınıftaki diğer öğrencilerden değerlendirmelerini ister (Bayat, 2019). Öğrenci yazdığı metni öğretmenine veya ailesinden birine gösterebileceği gibi arkadaşına da gösterebilmektedir. Arkadaşı yanlışlarını öngörüp söylediğinde ise düzeltme aşamasında akran öğrenme gerçekleşebilmektedir. Ayrıca öğrenciler birbirlerini eleştirmeyi öğrenebilmektedirler. Öğrencilerin metin yazdıktan sonra öğretmenlerine gösterip dönüp almaları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve hata yapmalarının öğrenmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler geribildirim yaparak öğrencilerin yazılarını düzenleme ve sorgulama becerilerini kullanmalarını teşvik edebilir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini tanıyarak, onlara daha etkili bir şekilde rehberlik yapabilir. Ancak, bu yöntemin kullanılması için öğretmenlerin yeterli zamanının olması ve öğrencilere geri bildirimlerinin yeterli ve kaliteli olması

gerekir. Öğrencilerin yazılarını alıp dönmeleri, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme fırsatını ve daha nitelikli yazılar yazma becerisi kazanmalarını sağlar.

Elde ettiğimiz sonuçlar gösteriyor ki öğrencilerin yazma becerileri yetersiz olarak nitelendiriliyor ve daha fazla pratik yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazma sürecinde düzenleme ve sorgulama becerilerini kullanmasının önemine dair fikirler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yazılı metinleri okuma ve analiz etme becerilerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin yazma becerilerinin daha iyi bir seviyede olmasını sağlamak için öğretmenlerin yazma eğitimleri veren programları kullanmaları ve öğrencilere yazma becerileri konusunda yönlendirme yapmalarına işaret etmektedir. Sonuçlarımız, yazma becerileri ile ilgili yapılmış benzer çalışmalar ile uyumludur. Alanyazında, özellikle çocukların yazma becerilerini geliştirmek için daha fazla pratik yapmalarının önemine dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazma sürecinde düzenleme ve sorgulama becerilerini kullanmasının yazma becerilerini geliştirmekte önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilere yazma becerilerini geliştirmek için yazma eğitimleri veren programlar kullanmaları ve öğrencilere yazma becerileri konusunda yönlendirme yapmaları gerekmektedir.

Öneriler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri yapılan görüşmelerle ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin ürettikleri hikâyeler elde edilen görüşler doğrultusunda incelenmiştir. Bu çalışma, öz düzenleyici yazma becerilerinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerini ve deneyimlerini araştırarak, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini ve eksikliklerini belirlemeye yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenler ve eğitim uzmanları için öğrencilerin yazma becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda fikirler sunabilir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlere, bu alanda çalışan araştırmacılara ve programcılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Programcılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma ayrıca, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri konusunda ortak sorunları ve zorlukları belirlemeye yardımcı olabilir ve eğitim programlarının bu sorunları çözmek için nasıl iyileştirilebileceği konusunda fikirler sunabilir.

- Öz düzenleyici yazma becerisini geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanılabilir, örneğin dil kurallarını öğrenmek, dil konusunda okumalar yapmak ve yazı yazarken dil kurallarına uygun olarak düzenlemeler yapılabilir.

- Öz düzenleyici yazma becerisi kazanmak için, yazıları dikkatli bir şekilde okuyup dil bilgisi kurallarına uygun olup olmadığını kontrol etmeli ve gerektiğinde düzeltilmelidir.

- Öğrencilerin öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin görüşleri yorumlamak, onların dil öğrenimine ve dil kurallarının anlaşılmasına olan ilgilerini ve bu konuda ne kadar başarılı olduklarını anlamaya yardımcı olabilir.

- Öğrencilerin dil öğrenimine yönelik yöntemler hakkında görüşlerini dinleyerek, dil öğrenimi konusunda daha etkili yöntemler geliştirmeyi ve öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgisini artırmak hedeflenebilir.

- Öğrencilerin görüşlerine göre, öz düzenleyici yazma becerileri konusunda en çok zorlandıkları alanları tespit edebilir ve bu alanlarda daha fazla çalışmalar yapılmasını önerilebilir.

- Öğrencilerin dil kurallarını ne kadar iyi bildiği ve dil kurallarına uygun olarak yazı yazabildiği önemlidir. Öğrencilerin dil kurallarını ne kadar iyi bildiğini ve dil kurallarına uygun olarak yazı yazabildiğini belirleyen faktörler arasında dil öğrenimine yönelik okuma yaptıkları kitaplar ve kurslar, dil öğrenimine yönelik çalışmalar yaptıkları ve dil kurallarını pratik yaptıkları sayılabilir.

- Öğrencilerin dil kurallarını öğrenmek ve dil kurallarına uygun olarak yazı yazmak için ne tür yöntemleri kullandıkları önemlidir. Öğrencilerin dil kurallarını öğrenmek için dil öğrenimine yönelik kitaplar okuduğu ve dil öğrenimine yönelik kurslar aldığı gibi yöntemleri kullandıklarını göz önünde bulundurulabilir.

- Öğrencilerin dil kurallarına uygun olarak yazı yazabildikleri ve dil kurallarını pratik yaptıkları gibi faktörler, öğrencilerin öz düzenleyici yazma becerilerini nasıl kullandıklarını gösterdiğinden dolayı Türkçe Öğretim Programı'nda yazma çalışmalarına daha çok yer verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenler ve eğitim uzmanları için öğrencilerin yazma becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda fikirler sunabilir.

- Gelecekte yapılabilir çalışmalar açısından, öz düzenleyici yazma becerileri konusunda öğretmenlerin yazma eğitimleri veren programların kullanımı ve öğrencilere yazma becerileri konusunda yönlendirme yapması gibi konuların incelenmesi önerilmektedir.

- Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili daha detaylı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- ADHD and Writing Learning Disabilities: Overlapping Disorders and Educational Implications - Scientific Figure on ResearchGate. Available from: https://www.researchgate.net/figure/Kellogg-s-Model-1996_fig2_301682981 (Erişim Tarihi: 22 Kasım 2022)
- Akın, A. ve Sarıoğlu, O. (2009). Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller Ve Uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Akpınar, A., Hacısalihoğlu, H. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2004). *Matematik Öğretimi: Matematikte İşbirliğine Dayalı Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aktan, S. ve Topuzkanamış, E. (2010). Öz Düzenleyici Öğrenme Ve İlköğretim Türkçe Programında Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri. *III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildirileri*, 01-03 Temmuz 2010, 25-34.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, (146), 37-48.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altıparmak, A. (2017). Psikodilbilimsel Konuşma Üretimi Modellerine İlişkin Bir İnceleme. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(2), 314-347.
- Andreasen, N. C. (2014). *Cesur Yeni Beyin Genom Çağındaki Fetih: Ruh Hastalıkları*. (Çev: Y. B. Doğan). İstanbul: Okyanus.
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Süreç Temelli Yazma Modeli Odaklı Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 255-276.
- Aydın, S. ve Atalay Demir, T. (2015). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C. & Greene, J. A. (2005). Adaptive Human Scaffolding Facilitates Adolescents' Self-Regulated Learning With Hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381-412.
- Badger, R. ve White, G. (2000). A Process Genre Approach To Teaching Writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bangert Drowns, R. L., M. M. Hurley & B. Wilkinson. (2004). The Effects Of School-Based Writing-To-Learn Interventions On Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Bayat, N. (Ed.). (2019). *Yazma ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Becker, A. (2006). A Review Of Writing Model Research Based On Cognitive Processes. In a Horning and A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory And Practice* pp.25-49. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi, Eğitimde Kuram ve Uygulama. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Beretier, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology Of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma Ve Yazma Erişimine Etkisi*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma-Sanatı Yaratıcı Yazma Dersleri*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Boekaerts, M., Maes, S. & Karoly, P. (2005). Self-Regulation Across Domains Of Applied Psychology: Is There An Emerging Consensus? *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 149-154.
- Brown, H. D. and Lee H. (2001). *Teaching By Principles: An Interactive Approach To Language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longma.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Demirel, F. ve Akgün, Ö. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caine, G., Caineand R. & Crowell, S. (1999). *Mindshifts: A BrainCompatible Processfor Professional Development an dhe Renewal of Education*. (2nd. Ed). Tucson, AZ: ZephyrPress.
- Can, B. (2016). *Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirmeye Dayalı Öğretim Modelinin Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carstens, A. (2010). *The Effectiveness Of Genre-Based Approaches In Teaching Academic Writing: Subject-Specific Versus Cross-Disciplinary Emphases*. (Doctoral dissertation). University of Pretoria, South Africa.
- Case, L., Harris, K.R., & Graham, S. (1992). Improving The Mathematical Problem-Solving Skills Of Students With Learning Disabilities: Self-Regulated Strategy Development. *The Journal of Special Education*, 26, 1-19.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Ceyhan, N. G. (2014). Süreç-Odaklı Yazma Yaklaşımın Yazma Dersindeki Yeri Ve Etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Becerisi. İçinde; *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Ed: A. Kırkkılıç ve A. Akyol), ss. 49-91. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2012). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4th ed.) America: Data
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Daşöz ve Özbay, (2016). Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma ve Yazma, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (56), 1441-1458.
- Deane, P. & Odendahl, N. (2008). *B. Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex, Integrated Skill*, ETS, Princeton, NJ.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir Atalay, T. (2015). Yazma Becerisi Açısından Örnek Bir Kitap İncelemesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (54), 727-777.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Düzdün, M.E. (2013). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Kavram Karikatürlerine Yönelik Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Eckel, E. J. (2007). Fostering Self-Regulated Learning At The Reference Desk. *Reference & User Services Quarterly*, 47(1), 16-20.

- Eker, C. (2014). Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(8), 417-433.
- Elashri, I.I.E.A.E.(2013). *The Effect of the Genre-Based Approach to Teaching Writing on the EFL Al-Azhr Secondary Students' Writing Skills and Their Attitudes towards Writing*. (Unpublished PhD Researcher). University of Mansoura, Mısır.
- Englert, C. S. & Raphael, T. E. (1988). Constructing Well-Formed Prose: Process, Structure, And Metacognitive Knowledge. *Exceptional Children*, 54(6), 513-520.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evans, J. (2001). Introduction: Learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing In The Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Farahian, M. (2017). Developing And Validating A Metacognitive Writing Questionnaire For EFL Learners. *Issues in Educational Research*, 27(4), 736-750.
- Ferrand, Ludovic (2001). *La Production Du Langage*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory Of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education*. New York: McGraw-Hill.
- Gersten, R. ve Baker, S. (2001). Teaching Expressive Writing To Students With Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272.
- Gezmiş Ceylan, N (2014). Süreç-Odaklı Yazma Yaklaşımının Yazma Dersindeki Yeri Ve Etkisi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2018). *Yazma Uğraşı: Yazı Nasıl Yazılır? Nasıl Yazar Olunur? Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökşen, E. N. (1994). Yazılı Anlatımda Plan, Başlangıç ve Sonuç. *Türk Dili Dergisi*, 13(150), 352-354.
- Grabe, W. , Kaplan, R.B. (2014). *Theory And Practice Of Writing*. Newyork: Routhledge.
- Graham, S. (2006). Strategy Instruction And The Teaching Of Writing: A Meta-Analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* pp. 187-207. New York: Guilford Press.
- Graham, S. (2013). *It All Starts Here: Fixing Our National Writing Crisis From The Foundation*. Saperstein Associates, London: White Paper.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Gümrükçü Bilgici, B. (2021). *Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme Ve Öğrenme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güzel Özmen, R. (2009). Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler Ve Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrenciler İçin Şematik Düzenleyicilerin Oluşturulması Ve Sunumu. *Millî Eğitim Dergisi*, 37, 289-301.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing Self-Regulated Writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115. http://dx.doi.org/10.1207/s1543021tip4102_7
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2003). Self-Regulated Strategy Development In The Classroom: Part Of A Balanced Approach To Writing Instruction For Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*. 35(7), 1-16.
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response To Process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 1-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre And Second Language Writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching And Researching Writing*. (Second Edition), Harlow: Pearson Press.
- Hyon, S. (1996). Genre In Three Traditions: Implications For ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 639- 722.
- İpşiroğlu, Z. (1991). *Yazma Eylem, Yazma Uğraşısı*. Cem Yayınevi, İstanbul.
- Jones, S. (2014). From Ideas In The Head To Words On The Page: Young Adolescents' Reflections On Their Own Writing Processes. *Language and Education*, 28(1), 52-67.
- Jones P. & Derewianka, B. (2016). A Brief History Of Genre Pedagogy In Australian Curriculum And Practice. *Sprogforum* 63, 24-34.
- Karaalioglu, S. Kemal (2003). *Sözlü/Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*, (32. Baskı), İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies*. 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma Ve Değerlendirme. Yazma Eğitimi*. (Ed.: Özbay, M.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*. İçinde; M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi* (21-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2017). 4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerini Hazırlamaya Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335.
- Kauffman, D.F. (2004). Self-Regulated Learning In Web-Based Environments: Instructional Tools Designed To Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing And Motivational Beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects Of Topic Knowledge On The Allocation Of Processing Time And Cognitive Effort To Writing Processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256-266. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03197724>
- Kellogg, R. T. (1996). *A Model Of Working Memory In Writing*. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences, And Applications* (pp. 57- 71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg R.T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kellogg, R.T., Whiteford, A.P., Turner, C.E., Cahill, M. & Mertens, A. (2013). Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model. *Journal of Writing Research*, 5(2), 159-190.

- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Kırmızı, F. S. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Kim, M. (2006). Genre-Based Approach To Teaching Writing. *HPU TESL Working Paper Series*, 4(2), 33-39.
- Koçyiğit, B. ve Gündüz Sefer, D. (2004). Süreç değerlendirme yaklaşımı ile yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Benim öykülerim. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, ss.1-8.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algularına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gaziantep.
- Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Beyin Temelli Tekniklerle Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 395-403.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109.
- Lee, N. K. (2013). The Genre-Based Writing Instruction In EFL. *Language Research*, 49(2), 311-332.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- Lika, M. (2017). Teaching Writing. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(7), 152-159.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A Theory Of Goal Settings And Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretimindeki Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marchisan, M. L. & Alber, S. R. (2001). The Write Way: Tips For Teaching The Writing Process To Resistant Writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154-162.
- Merriam, E. & Tisdell, J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th Ed.) San Francisco: CA Jossey Bass.
- Miller, R. K. & Webb, S. S. (1992). *Motives For Writing*. London: Mayfield Publishing Company.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Yazarlık Ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Murray, D. M. (1972). Teaching Writing As A Process Not Product. *The Leaflet*, 71(3), 11-14.

- Müldür, M. (2017). *Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine Ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Negro, Isabelle; Chanquoy, Lucile (2005), The Effect of Psycholinguistic. *Research on The Teaching of Writing, Educational Studies in Language and Literature*, 5, 105-111.
- Okur, A., Demirtaş, T. ve Keskin, F. (2013). Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297- 319.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazma Uygulamaları*. (Altıncı Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oral, G. (2014). *Yine Yazı Yazıyoruz: Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Orange, C. (1999). Using Peer Modeling To Teach Self-Regulation. *Journal of Experimental Education*, 68(1), 21-39.
- Öz, M. Feyzi (2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, (Beşinci Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007) *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. (İkinci Baskı). Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanında Öz Düzenleme Becerilerinin Kullanımı Ve Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2006). *Yazma Öğretimi / Yazma Sanatı*. (Üçüncü Baskı), Papirüs yayınları, İstanbul.
- Özkan, Ş. (2008). Modeling Elementary Student's Science Achievement: the Interrelationships Among Epistemological Beliefs, Learning approaches and Self Regulated Learning Strategies. (*Unpublished Doctoral Dissertations*). University of Middle East Technical, Ankara.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Öz-düzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
- Öztürk, E. (2007). Yaratıcı Yazı Yazmanın Gelişim Süreci ve İlköğretimde Yaratıcı Yazı Yazma Öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14) , 266-273.
- Pintrich (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pressley, M. & Harris, K. (2008). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. *The Journal of Education*, 189(1/2), 77-94.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models Of Self-Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies For Teaching To Primary Students Using The Writing Process*. (Unpublished PhD Thesis). University of Biola, California.
- Reynolds, G.A. & Perin, D. (2009). A Comparison Of Text Structure And Self-Regulated Writing Strategies For Composing From Sources By Middle School Students. *Reading Psychology*, 30(3), 265-300. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710802411>.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-Writing The Stage Of Discovery İn The Writing Process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112. <http://dx.doi.org/10.2307/354885>.

- Ruben, B. & Moll, L. (2013). Putting The Heart Back Into Writing: Nurturing Voice In Middle School Students: The Authors Share Five Areas Of Inquiry That Emerged As The Result Of A Voluntary Weekly Before-School Writing Program. *Middle School Journal*, 45(2), 12-18. <http://dx.doi.org/10.1080/00940771.2013.1146188>
- Sağırılı, M. Ö. ve Azapağası, (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 129-161.
- Sameroff, A. J. (2008). Conceptual Issues In Studying The Development Of Selfregulation. In S. L. Olson ve A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial Regulatory Processes in Development of Childhood Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Interactions*. pp. 1-18. Newyork: Cambridge University Press.
- Santangelo, T., Harris, K.R., & Graham, S. (2008). Using Self-Regulated Strategy Development To Support Students Who Have “Trubol Gitting Thangs Into Werds”. *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89. Doi: 10.1177/0741932507311636.
- Schiller, A. (1954). The Use of Creative Writing in the Teaching of Literature. *College English*, 16(2). 110-117.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins Of Self-Regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2011). Kolej İle İlgili Eğitim Öğrencilerin Yaklaşımlar Öğrenme Ve Ders Çalışma Beceriler. *Eğitimve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharples, M. (1999) *How We Write: Writing as Creative Desing*. London: Routledge.
- Sharples, M. (2003). *How We Write: Writing As Creative Design*. London: Routledge.
- Smith, F. (2005). Children and Writing. In F. Sedgwick, (Ed.), *Thinking About Literacy Young Children and Their Language* (pp. 60-104). New York: Routledge.
- Sosyal Duygusal Öğrenem Akademisi, (2015). *Öz Düzenleme* <http://www.sdoakademi.com/oz-duzenleme/>
<https://www.kucukagacpsikoloji.com/Cocuklarda-Oz-Duzenleme-Becerisinin-Gelisimi>. (Erişim Tarihi: 15.09.2021).
- Stoeger, H. & Zeigler, A. (2005). Evaluation Of An Elementary Classroom Self-Regulated Learning Program For Gifted Mathematics Under Achievers. *International Education Journal*, 6, 267-368.
- Sügümlü, Ü. (2016). *Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum Ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Sakarya.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English In Academic And Research Settings*. Cambridge: Cambridge University.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 8.Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Bolu.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Taft, R. J., & Mason, L. H. (2010). Examining Effects Of Writing Interventions: Highlighting Results For Students With Primary Disabilities Other Than Learning

- Disabilities. *Remedial and Special Education*, 32(5), 359-370. doi: 10.1177/0741932510362242.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. ve Erbilen, M. (2020). Öz Düzenlemeye Dayalı Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50.
- Temur, T. ve Çakıroğlu, A. (2010). *Etkinliklerle Yazılı Ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Troia, G. A. & Graham, S. (2003). Effective Writing Instruction Across The Grades: What Every Educational Consultant Should Know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.
- Tuan, L. T. (2011). Teaching Writing Through Genre-Based Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1471-1478. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.11.1471-1478>.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23, 461-472.
- Ungan, S. ve Arıcı (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi, http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&ano=90817_30b7044abf5d9f4fa55a4acc8dc1c85d (Erişim Tarihi: 23.02.2010).
- Uyar, Y. (2015). *Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B. ve Dedeoğlu, H. (2014). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine Ve Tutuma Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 28, 131-156.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. Ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-668.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yağcı, G. (2009). Yazılı Anlatım. İçinde; *Üniversiteler İçin Dil Ve Anlatım: Dil- Yazılı Anlatım - Sözlü Anlatım - Etkili İletişim* (Ed: S. Odacı), ss. 251-396. Konya: Palet Yayınları.
- Williams, J. M. & Colomb, G. G. (1993). The Case For Explicit Teaching: Why What You Don't Know Won't Help You. *Research in the Teaching of English*, 27, 252-264.

- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Matematiğe Yönelik Tutum Ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Tür Odaklı Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* 1(1), 143-152.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Altıncı Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(19), 321-330.
- Yılmaz, Y. (2008). Yazma Öğretimi. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, (Ed: Yıldız, C), ss. 217-295, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Zamel, V. (1982). The Process Of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.
- Zimmerman, B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*. 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Developing Self-Fulfilling Cycles Of Academic Regulation: An Analysis Of Exemplary Instructional Models*. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning* (pp. 1-20). The Guildford Press.
- Zimmerman B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, Theory into Practice, *Becoming a Self Regulated Learner*, 41(2), 64-7.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation*, pp. 13-39. London: Elsevier Academic Press.

Ek 2: Araştırmada Kullanılan Görüşme Soruları

Yönerge: Ben senin yazı yazma konusu ile ilgili görüşlerini merak ediyorum. O yüzden görüşmeler yapıyorum. Bu konuyla ilgili seninle konuşmak istiyorum. Cevap vermek istemediğin bir soru olursa cevaplamak zorunda değilsin. Bırakmak istediğin zaman bırakabiliriz. Ses kaydını cevaplarını doğru kaydedebilmek için almam gerekiyor ama bu ses kaydını kimse dinlemeyecek. Ben senin adını ve özel bilgilerini kimseye paylaşmayacağım. Hiçbir sorunun doğru ya da yanlış cevabı yok. Ben sadece senin düşüncelerini merak ediyorum. Sormak istediğin bir şey var mı?

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerine ilişkin motivasyonları nedir?
3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerin yazı yazma etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedirler?
4. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerini nerede gerçekleştirmektedirler?
5. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazmaya başlamadan önce ne yapmaktadır?
6. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde nasıl bir yol izlemektedir?
7. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
8. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinliklerinde zorluk yaşadıklarında ne yapmaktadır?
9. İlkokul 4.sınıf öğrencileri yazma etkinlikleri nasıl değerlendirmektedir?

Ek 3: Etik Kurul İzin Formu